



**UFRR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE E FRONTEIRAS**

**ELIVANIA BEZERRA DE OLIVEIRA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS NO  
SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE RORAIMA: um estudo de caso sobre a  
Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Amazônia**

**BOA VISTA, RR**

**2023**

**ELIVANIA BEZERRA DE OLIVEIRA**

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS NO  
SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE RORAIMA: um estudo de caso sobre a  
Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Amazônia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima (UFRR) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras, na Linha de Pesquisa Processos Socioculturais.

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cunha Pereira.

**BOA VISTA, RR**

**2023**

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

O48p Oliveira, Elivania Bezerra de.  
Políticas públicas para estudantes migrantes venezuelanos no sistema de educação estadual de Roraima : um estudo de caso sobre a educação de jovens e adultos (EJA) na Escola Estadual Amazônia / Elivania Bezerra de Oliveira. – Boa Vista, 2023.  
93 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Mariana Cunha Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima, Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras.

1 – EJA. 2 – Migrantes. 3 – Venezuelanos. 4 – Políticas públicas. I – Título. II – Pereira, Mariana Cunha (orientadora).


CDU – 374.7-054.72

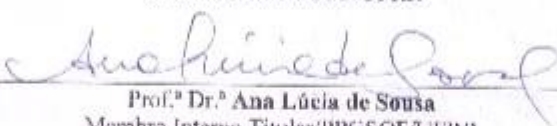
Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista:  
Máriede Pimentel e Couto Diogo - CRB-11-354 - AM

ELIVANIA BEZERRA DE OLIVEIRA

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES MIGRANTES VENEZUELANOS  
NO SISTEMA DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE RORAIMA: Um Estudo de Caso –  
A Educação de Jovens e Adultos/EJA na Escola Estadual Amazônia

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: Sociedade e Fronteiras e Linha de Pesquisa 2: Interculturalidade e Processos Sociais na Amazônia na Amazônia. Defendida em 17 de abril de 2023 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mariana Cunha Pereira  
Orientadora/PPGSOF/UFRR

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Lúcia de Sousa  
Membro Interno Titular/PPGSOF/UFRR

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria das Graças Santos Dias  
Membro Externo Titular/UFRR

## **DEDICATÓRIA**

A minha irmã Lucielma Oliveira.

(in memoriam)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela força e coragem para realizar e concluir essa jornada.

Aos meus filhos André Luiz, Juliana e Letícia, pela compreensão das ausências nos momentos que se fizeram necessários e pela compreensão das minhas angústias.

A Liz, minha netinha, pelos momentos de felicidade.

A minha família que me incentivou a lutar e realizar meus objetivos.

A minha orientadora profa. Dra. Mariana Cunha Pereira, por ter aceitado me orientar neste projeto e pelos momentos de dedicação e orientação.

Aos professores e servidores do Programa do Mestrado Sociedade e Fronteiras.

À Victor Marin, pelo carinho, incentivo, força e apoio nos momentos difíceis da caminhada.

Às colegas e amigas Acácia, Andréa, Edlamar, Francisca, Marlúcia e Selmar e demais colegas de trabalho pelo incentivo e apoio.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização da minha pesquisa.

**Gratidão!**

## LISTA DE SIGLAS

**ACNUR** - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

**AJURI** - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UFRR

**BR** - Brasil

**CAGED**- Cadastro Geral de Empregados e Desempregados

**CAR** - Central de Atendimentos e Registro

**CEDEPLAR**- Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas

**CEE** - Conselho Estadual de Educação

**CES**- Centro de Estudos Supletivos

**CIDE** - Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico

**CNE**- Conselho Nacional de Educação

**CONARE** - Conselho Nacional de Refugiados

**CONFINS** - Contribuições para o Financiamento da Seguridade Social

**CONFITEA** - Conferência Internacional de Educação de Adultos

**CPFs** - Cadastro de Pessoa Físicas

**CPMF** - Social Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira

**CRUB** - Conselho de Reitores das Universidades Federais Brasileiras

**CTE** - Conselho Territorial de Educação

**DIEJA** - Divisão de Educação de Jovens e Adultos

**DIFC** - Divisão de Fortalecimento do Currículo

**DP-RNM** - Documento Provisório de Registro Nacional Migratório

**EaD** - Educação à Distância

**EEA** - Escola Estadual Amazônia

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**ENCCEJA** – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

**FAT** - Fundo de Amparo ao Trabalhador

**FHC** - Fernando Henrique Cardoso

**FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**FUNDEF**- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

**GAB**- Gabinete

**GOV**- Governo

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** - Índice de Educação Básica

**INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPEAD** - Instituto Propósito de Ensino  
**LDB**- Lei de Diretrizes e Bases  
**MDS** - Ministério do Desenvolvimento Social  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MEPF** - Ministério Extraordinário da Política Fundiária  
**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização  
**MCP** - Movimentos de Cultura Popular  
**MST** - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra  
**OBMIGRA** - Observatório das Migrações Internacionais  
**OIM** - Organização Internacional para as Migrações  
**ONGs** - Organizações não governamentais  
**ONU** - Organização das Nações Unidas  
**PAS** - Programa Alfabetização Solidária  
**PBA** - Programa Brasil Alfabetizado  
**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola  
**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação  
**PETEF** - Programa Estadual para o Ensino Fundamental  
**PETEM** - Programa Estadual de Tele educação para Ensino  
**PIANP** - Plano de implementação das atividades não presenciais  
**PIB** - Produto Interno Bruto  
**PLANFOR** - Plano Nacional de Formação do trabalhador  
**PNA** - Plano Nacional de Alfabetização  
**PNAC** - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania  
**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
**PNE** – Plano Nacional de Educação  
**PNQ** - Plano Nacional de Qualificação  
**PROEJA** - Programa de Educação de Jovens E Adultos  
**PROJOVEM** - Programa Nacional de Inclusão de Jovens  
**PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
**RN** - Rio Grande do Norte  
**RR** - Roraima  
**SEB** - Secretaria de Educação Básica  
**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
**SECRIE** - Secretaria se Inclusão Educacional  
**SEEA** - Secretaria Extraordinária de Erradicação do analfabetismo  
**SEED** - Secretaria Estadual de Educação  
**SENAR** - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural



**UERR** - Universidade Estadual de Roraima

**UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais

**UFRR** - Universidade Federal de Roraima

**UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

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

**UNFPA** - Fundo de População das Nações Unidas

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIVIR** - Universidade Virtual de Roraima

## RESUMO

Esta dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima é um estudo de caso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola no estado de Roraima que tem estudantes migrantes venezuelanos, aqui optou-se por um nome fictício para a escola: Escola Amazônia. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental e de campo, do tipo estudo de caso. A pesquisa bibliográfica aponta para os conceitos de Política Educacional (SHIROMA, 2007; OLIVEIRA e CÓSSIO, 2013; VIEIRA, 2007); discussão histórica sobre EJA (FEITOSA, 2021; HADDAD e DI PIERRO, 2000; MACHADO e RODRIGUES, 2013) e Migração (SAYAD, 1998). A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturada com gestores da escola, a qual recebeu número significativo de estudantes migrantes desde 2016 quando se intensificou essa migração para o Brasil, apresentando em 2021 um número de migrantes venezuelanos cinco vezes maior que em 2016. O objetivo da discussão aponta as políticas públicas de educação adotadas no estado de Roraima e de que modo elas chegam aos alunos. E o recorte é quanto a EJA, no período de 2019 a 2020, visto que essa migração traz para Roraima um número significativo de pessoas adultas que precisam estudar e se qualificar para minimamente se integrar na sociedade roraimense nos setores de trabalho possíveis. As conclusões apontam que, no entanto, a escola pesquisada não desenvolveu uma política educacional considerando a presença e a especificidade de migrantes venezuelanos na EJA, e que isto tem a ver com o direcionamento que a SEED vem dando ao tema.

**Palavras-chave:** EJA; migrantes; venezuelanos; políticas públicas.

## **ABSTRACT**

This dissertation presented at the Graduate Program in Society and Borders at the Federal University of Roraima is a case study on Youth and Adult Education (EJA) in a school in the state of Roraima that has Venezuelan migrant students, here we chose for a fictitious name for the school: Escola Amazônia. It is a bibliographical, documentary and field research, of the case study type. Bibliographical research points to the concepts of Educational Policy (SHIROMA, 2007; OLIVEIRA and CÓSSIO, 2013; VIEIRA, 2007); historical discussion on EJA (FEITOSA, 2021; HADDAD and DI PIERRO, 2000; MACHADO and RODRIGUES, 2013) and Migration (SAYAD, 1998). Data collection took place through semi-structured interviews with school managers, which received a significant number of migrant students since 2016, when this migration to Brazil intensified, with a number of Venezuelan migrants five times greater in 2021 than in 2016. The purpose of the discussion points out the public education policies adopted in the state of Roraima and how they reach the students. And the focus is on EJA, from 2019 to 2020, as this migration brings to Roraima a significant number of adults who need to study and qualify to minimally integrate into Roraima society in the possible work sectors. The conclusions point out that, however, the researched school did not develop an educational policy considering the presence and specificity of Venezuelan migrants in EJA, and that this has to do with the direction that SEED has been giving to the theme.

**Keywords:** EJA; migrants; venezuelans, publics policies

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Número de alunos migrantes na EJA, no Brasil, de 2010 a 2019.....	51
Figura 2 – Deslocamentos entre 2018 a 2023.....	52
Figura 3 – Levantamento dos alunos não localizados, em contínuo aprendizagem e aprovados .....	61
Figura 4 – Taxa de desocupação média dos abrigados em Roraima e interiorizados, por região e modalidade.....	68
Figura 5 – Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual .....	70

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Convênios do PRONERA firmados em Roraima de 2000 a 2012.....	48
Quadro 2 – Total de matrículas de alunos venezuelanos e brasileiros de 2014 a 2018.....	49
Quadro 3 – Número de matrículas de estudantes venezuelanos, por segmento escolar, segundo o censo escolar de 2016 a 2020 .....	49
Quadro 4 – Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual (*) .....	55
Quadro 5 – Escolas de Roraima que ofertam EJA .....	62

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre matrículas de alunos venezuelanos na Educação Básica e na EJA entre 2013-2019 .....	65
Tabela 2 – Distribuição relativa dos migrantes venezuelanos, por remuneração mensal, sem salário mínimo, segundo escolaridade, Boa Vista, 2017 .....	66
Tabela 3 – Total de alunos venezuelanos matriculados na EJA na Escola Amazônia de 2015 a 2023 .....	76

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	14
CAPÍTULO 1 – POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA EDUCACIONAL .....	20
1.1 CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA.....	20
1.2 POLÍTICA EDUCACIONAL .....	23
1.2.1 A EJA NO CONTEXTO DAS NORMATIZAÇÕES BRASILEIRAS: UMA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	27
1.2.2 PROBLEMATIZANDO A POLÍTICA EDUCACIONAL DA EJA EM RORAIMA .....	45
CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA MIGRAÇÃO EM RORAIMA E A EJA COM OS MIGRANTES.....	50
2.1 COMO SE ORGANIZA E SE DESENVOLVE A EJA EM RORAIMA....	60
2.2 A RELAÇÃO ENTRE EJA E A MIGRAÇÃO EM RORAIMA.....	62
CAPÍTULO 3 – A ESCOLA E A EJA COM OS MIGRANTES VENEZUELANOS: UM NOVO CONTEXTO DESSA MODALIDADE EM RORAIMA.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	80
REFERÊNCIAS.....	83
APÊNDICES .....	90

## INTRODUÇÃO

Roraima passa um momento singular de sua história, pois desde 2015, quando a crise socioeconômica e política da Venezuela, país que faz fronteira com o estado brasileiro, tornou-se mais intensa, há contingentes cada vez mais volumosos de venezuelanos refugiados, os quais deixam sua terra natal devido à fome, à falta de empregos e tantos outros problemas que assolam o país. Esses refugiados, buscam novas oportunidades de acesso a direitos básicos e essenciais, tais como: alimentação, medicamentos, segurança, e educação, ou seja, estão à procura de um lugar para viver e sobreviver.

Nesse cenário, é importante lembrar que Roraima é o estado brasileiro com menor população (652.713 habitantes) e menor participação no Produto Interno Bruto (PIB) do país (9,027 bilhões), representando 0,15% da economia brasileira. Em 2020, o PIB brasileiro foi de 7,4 trilhões, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Nos anos seguintes, de 2016 até 2019, a migração aumentou, impactando de várias formas a região de Roraima. Em razão disso, ficou cada vez mais evidente a falta de condições locais para acolher, abrigar e oferecer alternativas de trabalho a um contingente tão expressivo de pessoas. Entre 2020 e 2021, as fronteiras foram fechadas, devido à pandemia da Covid-19, o que, conseqüentemente, reduziu o fluxo migratório (MILESI; COURY; ROVERY, 2018).

Portanto, trata-se de uma situação bastante desafiadora, porque, de um lado, sabe-se que muitos venezuelanos vivem em situação de extrema vulnerabilidade, mas por outro, a capacidade das autoridades locais para fornecer respostas adequadas ao fluxo intenso e concentrado de migrantes tem se mostrado limitada. Sob esse contexto, a sociedade civil e organismos internacionais têm se mobilizado para prestar assistência aos venezuelanos (MILESI; COURY; ROVERY, 2018).

Diante desse rápido e volumoso fluxo migratório, houve uma maior demanda nos serviços de saúde e de educação, gerando impactos nas escolas públicas, como o aumento do número de alunos matriculados. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), em 2019, o número de matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de nível médio apresentou-se 11,3% maior em relação ao ano anterior (2018). Esse aumento ocorreu, inclusive, devido à maior quantidade de migrantes venezuelanos em Roraima, como observado nos relatórios do INEP referente ao censo da educação (INEP, 2020).

Assim, instituições públicas, tais como, as escolas, tornaram-se ainda mais importantes,



pois passaram a representar um dos *locus* da recepção social de migrantes venezuelanos por parte da sociedade roraimense e brasileira. Ao sair de seu país e, mudar para um país novo, com outros costumes, outro idioma, outro modo de vida, é uma tarefa difícil, tanto para os migrantes quanto para os que recebem. Isso significa que a escola desempenha funções essenciais no processo migratório, de inserir e preparar, o migrante e o habitante local, sob uma nova dinâmica, imposta pelo movimento migratório Sayad (2006), Sassen (2016) e Sen (2007). No caso de Roraima, por ser um estado relativamente pequeno do ponto de vista populacional, esse contingente de migrantes pode causar um impacto ainda maior na sociedade. Todavia, por outro lado, a educação escolar pode ser ainda mais efetiva na inserção desses migrantes.

Magalhães (2010), ao discutir os direitos humanos dos migrantes dentro das unidades escolares, constatou que a educação é um ponto fundamental para que os migrantes tenham consciência das possibilidades e direitos na nova sociedade para a qual migraram. A autora indica diversas dificuldades e, principalmente, a falta de estudos e políticas públicas que promovam a inserção desses migrantes por intermédio da escola.

O direito à educação muitas vezes é acompanhado de violações de diversas naturezas, pela falta de dados, pesquisas e, inclusive, de visibilidade. Esse processo é ainda mais desafiador para aqueles em situação irregular no país, pois mesmo que a lei sustente o direito, a falta de documentação, por exemplo, ainda é uma dificuldade para ingressar, mudar, ou sair da escola. A falta de informações, de conhecimento dos direitos, a burocracia e a indiferença da sociedade em relação ao migrante (por vezes, relacionada ao idioma) são fatores impeditivos para o acesso aos serviços. Tais questões ocorrem não só na sociedade como um todo, mas também dentro da escola, fazendo com que o migrante não se sinta acolhido dificultando a aprendizagem, prevalecendo a discriminação e a violência, ocasionando até a exclusão, ou seja, os direitos humanos desprezados (MAGALHÃES, 2010, p.8).

Com base nisso, o principal objetivo desta pesquisa é investigar as políticas públicas que permearam a inserção dos alunos migrantes venezuelanos no sistema de educação pública estadual de Roraima desde 2016. Mais especificamente, a implementação de tais políticas na educação foi analisada por meio de pesquisa de campo e documental, em uma escola pública estadual de Roraima, para a qual foi atribuído um nome fictício: Escola Estadual da Amazônia (EEA)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A Escola Estadual da Amazônia (nome fictício da escola estudada em Boa Vista) teve, em 2020, um contingente de 1.135 alunos, sendo 49 venezuelanos regularmente matriculados na EJA. Em 2015, havia apenas quatro estudantes venezuelanos, mas a partir de 2016 houve um aumento considerável no número de matrículas de migrantes venezuelanos na EJA, de forma que, em 2021, haviam 63 matriculados.

O Brasil tem uma história de EJA que remonta à necessidade de alfabetizar uma parcela da população que desde o período da colonização foi privada desse direito, ainda mesmo quando o país tornou-se uma república. Por isso, a partir dos anos 60, implementou-se uma tentativa de ensino para os jovens e adultos não alfabetizados. Foi então que, em 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA), que utilizaria a proposta de educação de Paulo Freire, foi aprovado, mas, devido ao golpe militar, foi substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Vale destacar que se deu num contexto de atuação dos movimentos sociais e culturais que demandavam por uma educação de adultos.

Segundo Bocchini (2014), os danos causados pelo golpe de 1964 na educação brasileira, devido à tomada de poder pelos militares, interromperam a alfabetização de adultos no país por dois anos, considerando que o PNA do governo João Goulart estava para ser implantado e alfabetizaria cinco milhões de brasileiros. Portanto, com o golpe, o plano foi cancelado e os mentores perseguidos.

Além do PNA, os movimentos sociais que atuavam com os programas de alfabetização foram reprimidos, com a justificativa de que eram subversivos e doutrinavam a população com pensamentos de esquerda. Dentre eles o Movimento de Cultura Popular (MCP), do governador de Pernambuco, Miguel Arraes, e a campanha “De pé no chão se aprende a ler”, do prefeito de Natal, Djalma Maranhão. No dia do golpe, dois tanques foram colocados no Sítio Trindade, sede do MCP. O local foi invadido, depredado, o material pedagógico apreendido como prova de subversão e instaurado um inquérito policial militar (BOCCHINI, 2014).

Uma das consequências foi a prisão e, o exílio de educadores e de lideranças dos movimentos, inclusive, a prisão de Paulo Freire e outros que deixaram de atuar na alfabetização de adultos. Logo depois do golpe, o ministro da Educação, Júlio Furquim Sambaquy, teve seus direitos políticos cassados, e todas as portarias do ministério foram revogadas, “dizendo que a política de educação do governo Goulart era subversiva e não servia ao novo governo” (BOCCHINI, 2014). Portanto, de 1964 a 1966, o governo federal não fez nada na área, de maneira que, a ONU e a UNESCO precisaram intervir, chamando a atenção do país, para que, em 1966, passasse a apoiar a Cruzada ABC de Alfabetização e, em 1967, criasse o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (BOCCHINI, 2014).

Haddad e Di Pierro (2000) o Mobral também não resolveu a questão da educação, principalmente devido aos recursos humanos sem qualificação adequada, sendo criticado por uma atuação focada no aprendizado da leitura e da escrita para adultos sem nenhuma relação com a formação do homem no sentido de inclusão social, além do pouco tempo destinado à

alfabetização e dos critérios falhos de verificação da aprendizagem. Também havia dúvida com relação à confiabilidade dos indicadores produzidos e divulgados pelo Mobral, além de ficar cada vez mais claros fracasso na eliminação do analfabetismo.

A situação do analfabetismo deveria ser analisada a partir de um olhar crítico da realidade existencial dos educandos, identificando seus problemas e suas origens para que pudessem ser superados. Machado (2013) cita que com a extinção do Mobral e o fim do regime militar, em 1985, surgiu a Fundação Educar, que descentralizou as atividades e deslocou o financeiro para os estados e municípios.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60, sobre as disposições gerais e transitórias, o governo federal e toda sociedade civil se encarregariam de reunir esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos (Brasil, 1988; MACHADO, 1988). A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução dessa tarefa, levando-a, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), em 1989, a convocar uma comissão composta por especialistas que desenvolveram, ou estavam desenvolvendo trabalhos/pesquisas no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA [UNICEF], 1990).

No Ano Internacional da Alfabetização (1990) em todo o país, foram realizados diversos debates, encontros, congressos e seminários, organizados por entidades governamentais e não governamentais, no sentido de discutir e apresentar propostas para a erradicação do analfabetismo no Brasil. O Governo Collor lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que pretendia reduzir em 70% o número de analfabetos no país durante os cinco anos de atuação do programa (Machado, 1998, p. 2). No entanto, o plano não saiu do papel, visto que o presidente sofreu um *impeachment* em seu segundo ano de mandato.

Segundo Machado (1998) no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1997, foi criado o Programa Alfabetização Solidária, houve uma mobilização de parceiros em torno de cinco meses de “alfabetização”, em que a estrutura local de ensino e, as secretarias municipais de educação não passavam de espectadoras do processo. Os alfabetizadores sequer podiam atuar nas turmas por mais de um módulo, sem contar que tinham poucas condições, em termos de conhecimento e didática, para desenvolverem as atividades na EJA.

As universidades tiveram dificuldade em realizar o acompanhamento, por questões

logísticas que ficaram a cargo dos municípios, muitos com precárias condições de transporte para realização das visitas nas escolas, principalmente nas comunidades ribeirinhas.

Vale destacar também que o acesso de jovens e adultos trabalhadores à escola pública não assegura atendimento, permanência e conclusão com êxito na aprendizagem. Nesse sentido, nota-se que a cultura da repetência e do fracasso escolar, se mantêm na política educacional brasileira, apontando para um quadro de defasagem da idade em relação série, o qual tem levado os alunos da EJA ao abandono da escola, sobretudo por parte dos jovens, marcados por experiências escolares descontínuas e negativas, ou que avançaram sem aprendizagem adequada, os quais somam-se aos adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização.

Segundo Moehlecke (2009), no governo do presidente Lula (2003 a 2010), a EJA foi tratada como política de diversidade, com o intuito de promover a inclusão social e focalizar na diversidade existente no Brasil. Apesar de todos os esforços, ainda não foi possível sua efetiva concretização, como demonstrado em pesquisas científicas de autores que desenvolvem pesquisas na área, e na própria prática dos docentes.

Em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que juntou os setores do MEC que atuavam com a EJA, para a diversidade e cidadania, sendo responsável pela: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares. Com isso, o trabalho voltado para a modalidade pesquisada era visto como uma política pública necessária para o enaltecimento das pessoas e a valorização do crescimento pessoal, profissional e intelectual (MOEHLECKE, 2009, p.468).

Segundo Machado e Rodrigues (2013) com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) em 2005 e do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído por lei no início do governo Dilma, em 2011, acreditava-se que o atendimento da política de educação seria mais eficaz. No entanto, por diversos fatores, não atingiu o objetivo esperado, devido o baixo nível de escolaridade dos cursistas, que foi apontado como obstáculo na eficácia do programa.

Nesse sentido, Machado e Rodrigues (2013) citam que a política de EJA caracteriza-se pela ausência de continuidade na escolarização de jovens, adultos e idosos, e por uma alteração nos princípios de integração da educação básica e educação profissional, retomando a velha lógica da relação educação e trabalho, que tem sido desenvolvida por meio de treinamentos rápidos e empregos aos trabalhadores.

Sendo assim, este estudo trouxe um recorte, a partir da realidade de Roraima, sobre a configuração da EJA, no período entre 2019 a 2020, visto que o estado recebeu uma quantidade significativa de venezuelanos provenientes da migração, a qual produziu um contingente ainda maior de pessoas necessitadas dessa modalidade de ensino. Para isso, realizou-se uma pesquisa de campo por meio de entrevistas com a equipe gestora da EEA, uma servidora da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA). Além disso, foi realizada uma pesquisa documental por meio de resoluções da EJA local, diretrizes e leis nacionais. Portanto, considerou-se pertinente dividir o texto em três capítulos: o primeiro com o intuito de descrever o que é política pública e política educacional; o segundo abordou o contexto da migração em Roraima e as políticas educacionais de EJA para os migrantes; e, por fim, o terceiro capítulo apresentou a escola e a EJA com os migrantes venezuelanos, sob um novo contexto da modalidade em Roraima.

## **CAPÍTULO 1 – POLÍTICA PÚBLICA E POLÍTICA EDUCACIONAL**

Neste capítulo há uma discussão sobre políticas públicas e educacionais, sendo a EJA um exemplo de política educacional. Posteriormente, apresentou-se um histórico sobre a EJA no Brasil, para situá-la no estado de Roraima e, assim, explicá-la segundo a realidade vivenciada no estado, diante da migração dos venezuelanos, que se intensificou a partir do ano de 2016.

### **1.1 CONCEITO DE POLÍTICA PÚBLICA**

As políticas públicas, para Secchi (2013, p. 1), “tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e de processos de construção e atuação dessas decisões, e ainda uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público”.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), é estratégica a importância das políticas públicas de caráter social, saúde, educação, cultura, meio ambiente, assistência social, transporte, segurança, informação, habitação, entre outras, que têm a finalidade de implementar a qualidade de vida do ser humano.

As políticas públicas, particularmente àquelas que impactam o cotidiano social como serviço do Estado para a sociedade, são intermediadas pelas lutas, pressões e conflitos entre as classes sociais. Ou seja, para compreender o sentido de uma política pública, necessário transcender sua esfera específica, entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições do momento histórico (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA 2007).

Assim, considera-se que uma política pública está relacionada à ação do governo ou dos gestores, podendo ser instituída em um determinado local com a finalidade de atingir objetivos específicos, mas com participação direta ou indireta de todos, os quais precisam se envolver para colocá-la em prática e obter os resultados desejados (SHIROMA, MORAES E EVANGELISTA 2007).

Secchi (2013) definiu as fases da política, sendo elas: 1) identificação do problema, quando uma situação pública se torna insatisfatória para um grupo e os governantes analisam se deve entrar para a agenda; 2) formação da agenda, para entrar na agenda é preciso que o assunto se torne relevante para ter atenção do governo; 3) formulação de alternativas, quando os objetivos e estratégias para chegar a uma solução são estabelecidos; 4) tomada de decisão,

quando os atores avaliam qual será o objeto e método de enfrentamento; 5) implementação da política pública, ou seja, quando se torna uma ação; 6) avaliação das políticas públicas, para verificar se houve sucesso ou falha; e 7) extinção, quando percebe-se que o problema foi resolvido ou que a política foi ineficaz e perdeu a importância. Essas etapas demonstram que o governo deve observar as necessidades e prioridades do cidadão, para elaborar políticas públicas que sejam um conjunto de programas, ações e decisões dos gestores políticos, contando com a participação direta ou indireta da população, principalmente, daquela que irá beneficiar-se da implementação da implantação (SECCHI, 2013).

Segundo Di Pierro (2005) no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995, a política educacional materializou-se por meio da política neoliberal e pelo financiamento de programas governamentais, nas esferas federal, estadual e municipal, além das ações não governamentais. Apesar disso, ficou claro que o objetivo do governo FHC era reverter a situação alterando a forma de financiamento da educação e invertendo as responsabilidades. Diante desse cenário, a EJA ocupou um lugar marginal na reforma educacional, sendo implementada sob o condicionamento das políticas neoliberais de reforma do Estado e restrição de gasto público, orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado.

De acordo com Di Pierro (2005), foram realizadas parcerias com organizações sociais para a execução da EJA. Apesar de a maior parte dessas parcerias terem sido originadas em um movimento político de voluntariado, participação e educação popular, as motivações altruístas das organizações sociais foram convergentes com o intuito governamental de baratear os custos da EJA (DI PIERRO, 2005). Os riscos dessa inesperada convergência são de três ordens: a delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil organizada; a tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos e sua conversão em objeto da filantropia privada; e a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos, que caracteriza a improvisação da escolarização promovida pelas organizações e movimentos sociais. Os governos posteriores, de Lula (2003-2010), Dilma (2011-2016) e Temer (2016-2018), também implementaram políticas, mas até hoje pouca coisa tem melhorado para a EJA (DI PIERRO, 2005).

Com a Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, que contou com a participação de diferentes países, agências internacionais, Organizações Não Governamentais (ONGs), associações profissionais e personalidades de destaque no plano educacional em todo

o mundo, os governos se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Na época, o quadro estatístico apresentado na conferência demonstrava que haviam 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA (2007).

Desde então, os governos têm implementado políticas públicas para cumprir com os objetivos, mas ainda falta muito para que essa política cumpra com o que foi determinado em 1990, quando foram instituídas várias mudanças para serem cumpridas e efetivadas, pois não basta a criação das leis, sendo necessária uma prática real e eficaz. Nesse sentido, observa-se que as escolas podem ter suas políticas, mas precisam do engajamento de todos para obter resultados.

Como destaca Santos e Amorim (2019), discutir políticas públicas é verificar e pesquisar se a educação de qualidade está sendo assegurada e garantida, além de fazer uma reflexão sobre as mudanças que surgem na vida dos sujeitos a partir da educação recebida. Os autores esclarecem ainda que a política educacional deve estar pautada no direito de estar na escola, de ter formação para enfrentar as desigualdades sociais, de colocar os alunos como prioridade, de adequar o currículo para o trabalho e, de receber preparo para a vida política, ou seja, de formação do cidadão (SANTOS; AMORIM, 2019).

Para ser política pública, segundo Machado e Rodrigues (2013), a educação precisa ser pensada e, centrada em três elementos do arcabouço legal: I) orientação para implantação e implementação; II) aporte financeiro, que garanta a sustentabilidade; e III) que seja desenvolvida por ação compartilhada entre a sociedade civil e política, o que depende da decisão política nas esferas federal, estadual e municipal para serem implantadas e funcionarem efetivamente.

Segundo Nascimento (2020) a participação dos gestores das políticas e de seus assessores, ou seja, daqueles que efetivamente irão utilizá-las, dá maior legitimidade para as políticas públicas em sua área específica. Com o envolvimento de todos, fica mais fácil ser aceita pela sociedade e cumprida pelos gestores. Portanto, o elaborador deve perguntar e interagir com a sociedade para saber quais são as reais necessidades diante das políticas públicas.

O estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e vem recebendo inúmeros migrantes, o que requer políticas públicas, inclusive na educação, para que os venezuelanos que passam a constituir a população roraimense contribuam com o coletivo. Esse contingente populacional, que tende a ficar no estado, é composto por famílias que necessitam de apoio



institucional, regulamentado pela nova Lei de Migração, a Lei nº 13.445/2017<sup>2</sup>, que instituiu os direitos e deveres para com os migrantes (BRASIL, 2017). Nesse sentido, o estado possui obrigações irrenunciáveis, as quais constam na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Migração, de maneira que, caso não sejam cumpridas, estará sujeito a punições em âmbito jurídico. Pois o migrante também tem direitos básicos, dentre eles, o direito à educação (BRASIL, 1988, 2017).

## 1.2 POLÍTICA EDUCACIONAL

Segundo Vieira (2007), política educacional é uma política pública direcionada à educação, que são múltiplas. Nesta dissertação, as referências à política educacional, tratam ideias, ações e, sobretudo, ações governamentais, reconhecendo que “a análise de política pública é, por definição, estudar o governo em ação” (VIEIRA, 2007.p.57). Sob esse contexto, é preciso compreender que as políticas educacionais são definidas no âmbito do Estado/governo e as políticas públicas são resultantes de relações de poder. Para trabalhar a política educacional na escola, é necessário que o gestor esteja preparado e os demais estejam alinhados e empenhados a trabalhar de acordo com as orientações e determinações recebidas, e além de estarem engajados a desenvolver a proposta pedagógica escolar (VIEIRA, 2007).

Para Oliveira (2012), as políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. A educação orientada (escolar) moderna, massificada, remonta à segunda metade do século XIX. Portanto se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais.

A gestão educacional é composta por aqueles que atuam na secretaria de educação, órgãos normativos ou outras instituições que fazem parte do sistema educacional, nos diversos níveis do poder público, (VIEIRA, 2007). A gestão escolar desenvolve tarefas cotidianas de ensinar e aprender, as quais são funções dos professores, alunos e da comunidade escolar. Existem conflitos relacionados às responsabilidades dos gestores políticos educacionais e da gestão escolar, mas é preciso que ambos estejam juntos com a finalidade de trabalhar pela

---

<sup>2</sup> Lei de Migração – Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o migrante. (BRASIL, 2017).

educação. É responsabilidade dos formuladores de políticas e administradores focar na tarefa de oferecer às escolas as ferramentas adequadas para enfrentarem os desafios do ensino bem-sucedido (VIEIRA, 2007).

Vieira (2007) destaca ainda que as políticas públicas educacionais são um conjunto de ideias, expectativas, e tendências que se relacionam aos conceitos e às ações da categoria pública, expressando a multiplicidade e a diversidade de intervenções em específico momento histórico, podendo ainda desdobrarem-se em outras políticas. Embora as políticas públicas estejam muito presentes no cotidiano escolar, defini-las ou nomeá-las não é tão simples assim, para isso, é necessário compreender que todas, inclusive as educacionais, estão vinculadas ao Estado que as formula (VIEIRA, 2007).

De acordo com Saviani (2008), a política educacional começou a vigorar no Brasil a partir do regimento de D. João III, em 1548, com a finalidade de orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil. Nessa época, foi implementada pelos jesuítas, então, era centrada na catequese. A educação era financiada por recursos públicos, mesmo assim não preenchia os requisitos básicos de ensino público, pois a infraestrutura, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e a avaliação eram mantidos pelos jesuítas (SAVIANI, 2008). Quando os jesuítas foram expulsos, observou-se que as matrículas da população brasileira não chegavam a 0,1%, pois nesse contexto ainda eram excluídos mulheres, escravos, negros livres, pardos, filhos ilegítimos e crianças abandonadas, ou seja, a educação atendia apenas aqueles que compunham a classe social dominante.

Na sequência, houve o período pombalino, que deu início à escola pública estatal. Em 1834, o ato adicional da Constituição do Império desobrigou o Estado Nacional de cuidar do ensino primário, pois considerava que as províncias não tinham condições técnicas e financeiras de promover a difusão do ensino, por isso, no século XIX, a educação pública não foi aprofundada. Já em 1882, o Brasil disponibilizou apenas 1,99% do orçamento geral para investimento na educação, contra 20,86% direcionado para despesas militares. Diante disso, o sistema nacional de ensino acumulou um déficit histórico na educação.

Segundo Saviani (2008), na Constituição do regime militar, em 1967, e na emenda de 1969 foram excluídos a vinculação orçamentária e o orçamento da União para a educação, além da verba direcionada à cultura ter reduzido de 9,6% para 4,31% em 1975. A partir do governo FHC, criadas novas fontes de receitas, conforme estabelecido na Carta Magna, como Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (CONFINS), a Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e a Contribuição sobre Intervenção no

Domínio Econômico (CIDE), com a finalidade de não aplicar os devidos recursos na educação.

A Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) vigente prevê que o poder público (União, Estados e Municípios) deve destinar 50% do orçamento educacional para erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental, mas infelizmente isso ainda não ocorreu. Quando o prazo para atingir a meta terminou, o governo FHC criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estendendo-o por mais 10 anos. Depois, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com prazo de 14 anos, que perdurou até 2020 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) por 15 anos.

O PDE foi criado pelo ministro da educação Fernando Haddad durante o governo Lula e, foi muito repercutido na imprensa. De acordo com Saviani (2008), as ações propostas representam um avanço em relação à situação vigente nas escolas, pois o plano ataca aspectos referentes ao fraco desempenho da educação escolar nacional, como os baixos níveis de aprendizagem, pouco empenho dos gestores municipais e os baixos salários dos professores da educação básica.

O autor destaca também que, para o Plano Nacional de Educação (PNE) funcionar como uma nova perspectiva na política educacional, seriam necessários diversos ajustes, como a interlocução com os movimentos dos educadores, considerando as reivindicações, contemplando o piso salarial e uma carga horária digna, para que os professores pudessem fixar-se nas escolas, criar vínculo e identificar-se com elas (SAVIANI, 2008). Além disso, seria relativamente proporcionar condições adequadas para participarem da vida escolar com dedicação efetiva, mas, para isso é preciso ver um aumento no repasse de investimentos para a educação, que deveria dobrar o percentual do PIB, para atender a população com seriedade e prioridade, permitindo uma melhor qualidade na educação brasileira. Nesse sentido vale destacar que os investimentos públicos em educação têm o potencial de reduzir a pobreza, a criminalidade, além de atuar no crescimento econômico e na melhoria do bem-estar.

Sendo assim, a política educacional só funciona para atingir metas se houver investimento e a devida aplicação, pois não se resolve apenas com paixão e esforço concentrado, cooperação da sociedade civil, organizações, empresas e governo, conclui Saviani (2008). Em função disso, o autor propõe que em vez de aplicar provas para avaliar as crianças, o governo deveria equipar as escolas e colocar professores capacitados, com salários condizentes e gratificantes, compatíveis com o valor social, propor escolas de tempo integral e

ambientes estimulantes, e assim as crianças não tem como fracassar e serão capazes de aprender. Sendo assim, é possível superar os desafios da política educacional. Destaca ainda que com as trocas de governo e descontinuidade dos programas da política educacional faz com que a meta de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental seja adiada.

As políticas públicas voltadas para a área da educação devem ser elaboradas por gestores que possuam conhecimento do tema, saber como funciona, para quem servirão as políticas, deve ter uma boa assessoria na sua elaboração. A participação dos gestores das políticas, seus assessores e daqueles que irão utilizá-las, dão uma maior legitimidade para as políticas públicas na área específica. Quando há a participação de todos, fica mais fácil a aceitação e o cumprimento. Desta maneira é levada em consideração a cultura, a economia e até mesmo se é legalmente aceita no local. É para a sociedade que se deve perguntar, interagir para conhecer suas necessidades, afinal ela é a maior interessada em ver as políticas públicas funcionando.

Segundo Oliveira e Cóssio (2013), há diversos fatores que influenciam na formulação de uma política, o aspecto econômico parece ser predominante na escolha dos planos a serem implementados, pois é através da análise de projeções econômicas, ou seja, do custo-benefício que grande parte das políticas educacionais são definidas como estratégia de governo.

As políticas educacionais são estratégias desenvolvidas pelos governos na busca por determinados fins, são orientadas com a finalidade de resolver problemas da sociedade, para atender interesses, resolver embates entre grupos da população e também, por influências externas, como por exemplo, os organismos internacionais que geralmente interferem na educação. Elas são relevantes por ter o objetivo de suprir as necessidades da sociedade, no sentido de estarem voltadas para garantir a todo cidadão um direito fundamental, pois toda nação que pretende se desenvolver necessita de garantir e ampliar os direitos humanos, priorizando a educação.

Segundo Belloni, Magalhães e Sousa (2003) acreditam que avaliar as políticas públicas educacionais, é uma maneira de estimar como está a aprendizagem do indivíduo ou dos grupos submetidos aos processos ou situações, visando um novo conhecimento, habilidade ou atitude.

O Estado tem como obrigação fornecer aos professores e alunos as condições básicas para o desenvolvimento das atividades didáticas e garantir a abrangência de todos os alunos inseridos na escola. Ter e manter infraestrutura adequada e possuir tecnologias que agreguem ao conhecimento e as políticas educacionais devem estar em consonância com a legislação vigente: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de

1996 (BRASIL, 1988, 1996).

### **1.2.1 A EJA no contexto das normatizações brasileiras: uma política educacional**

A EJA como sendo uma política pública educacional é verificada no Plano Nacional de Educação- PNE de 2014, uma política de Estado para a próxima década. As metas, estratégias e diretrizes do PNE devem ser alcançadas por estados e municípios até o ano de 2024. Tais metas abarcam todas as áreas da educação brasileira, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior (SANTOS; AMORIM, 2019).

Para Vieira, (2007) o fracasso do PNE não ocorreu porque os governantes sejam por princípio maus e, ao chegarem ao poder, se rendam às circunstâncias. Isso ocorre porque os planos de educação tendem a pecar por dois problemas: o excesso de propostas e a falta de previsão orçamentária. “Geralmente quando se quer resolver tudo, dificilmente se consegue. Mais prudente é definir metas de curto, médio e longo prazo e trabalhar arduamente pelo sucesso daquelas que são prioritárias” (VIEIRA, 2007, p.59). Considera que é bastante difícil transformar em ação o estoque de propostas e cheia de meandros.

De acordo com Machado e Rodrigues (2013), com a Constituição Federal de 1988 os direitos à EJA na educação brasileira têm se expandido, mas a política pública tem sido precarizada pelo Estado. É colocada sob a responsabilidade do setor público e privado, e são políticas sociais compensatórias e filantrópicas. De acordo com as autoras em relação à EJA ser inserida como modalidade de educação básica foi devido à mobilização da sociedade civil, mas não é garantido efetivamente o direito. Nesse sentido é percebido que não assegura aos jovens, adultos e idosos a permanência e conclusão com êxito na aprendizagem.

Isso porque, a cultura da repetência e o fracasso, a defasagem entre idade /série, são as que levam ao abandono escolar e daí são levados a somar aos adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização e passam a compor o quadro de analfabetismo absoluto e funcional e a não conclusão da educação básica. Na política educacional da EJA destaca-se a ausência de continuidade na escolarização e na relação educação e trabalho que geralmente se apresenta como treinamento rápido e emprego aos trabalhadores com a finalidade de atender ao mercado de trabalho e não de satisfazer as necessidades educacionais dos alunos da EJA, pois já houve vários programas e projetos que não alcançaram os objetivos previstos.

Como pensar em impacto se de fato o programa não se efetivou enquanto política educacional... e as parcerias entre o MEC e os governos estaduais e municipais não se

consolidaram, não passando de experiências pontuais e desarticuladas para uma política de compromisso mais orgânica (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p. 380).

É importante destacar que as políticas públicas voltadas para EJA precisam considerar que para atender jovens, adultos e idosos, que os mesmos possuem interesses e necessidades diferenciadas, que pertencem à classe trabalhadora e que é necessário saber quantos e quem são esses sujeitos e onde se encontram, inclusive que tem sujeitos de outras culturas que precisam ser incluídos, pois também têm direito a educação.

Para Paz (2016), políticas educacionais são políticas públicas destinadas a organização da oferta de educação para a sociedade. No caso das regiões de fronteiras, tais políticas devem buscar a inclusão social tanto do aluno brasileiro, quanto do aluno migrante. O que faz com que ocorram trocas culturais dentro da escola, que são enriquecedoras para a educação, construídas no cotidiano da fronteira. “Toda a cultura, enquanto dinâmica social é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução [...]” (PAZ, 2016, p. 11).

Diversos estudos comprovam que a educação nunca assumiu de fato uma situação de prioridade na agenda política. Sempre ficava em segundo plano, ocorrendo as discontinuidades das políticas públicas quando terminava e começava um mandato. Além de que o dinheiro destinado a educação está sempre abaixo do necessário, levando, inclusive, alguns políticos a pensarem na criação de impostos que pudessem arcar com o valor da educação.

Em Roraima a situação não é muito diferente, sendo ainda agravada com o aumento das demandas por educação devido ao crescimento do número de pessoas migrantes no estado. Vale lembrar que Roraima é um estado de tríplice fronteira (Brasil – República Cooperativa da Guiana – República Bolivariana da Venezuela), que recebe migrantes de diversos estados brasileiros e de outros países, e, por conseguinte tem visto crescer a demanda por vagas e por mudanças na educação com a inserção dos migrantes.

Nascimento (2020) destaca ainda que é crucial a existência de políticas públicas destinadas a recepção do migrante e o atendimento das necessidades da população como um todo. Sendo assim, o poder estatal deve elaborar políticas que atendam os sistemas e seus usuários de forma satisfatória.

Para Gadotti e Romão (2011) a política educacional de EJA deve levar em consideração o contexto cultural do aluno trabalhador para evitar desinteresse, conflitos, e expectativa de fracasso que levam ao alto índice de evasão. Além disso, deve considerar a diversidade destes grupos sociais, tais como: perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de localização espacial e de participação socioeconômica, requer ainda pluralismo, tolerância, solidariedade,

oportunidade de espaços e na alocação de recursos.

O educador deve pensar para quem estou ensinando, por que planejei minha aula desta forma e para que projeto de sociedade estou trabalhando, nesse sentido estaremos iniciando uma revolução pedagógica para atender os objetivos da EJA sem precisar alteração na legislação.

A EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes do que tem sido o supletivo. Deve, sim, construir identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular (GADOTTI, ROMÃO, 2011, p. 43).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) a política pública educacional começou a ter destaque com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que foi criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, foi fruto do trabalho de um grupo interministerial, prometia acabar em 10 anos com o analfabetismo. Em 1969 o Mobral começa a se distanciar da proposta inicial pressionados pelo endurecimento do regime militar. Seu objetivo era dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e atender aos objetivos políticos dos governos militares.

Portanto foi imposto, sem contar com a participação dos educadores e parte da sociedade. Os recursos para financiar o Mobral eram de ação voluntária 1% do imposto de renda líquida da Loteria esportiva, sendo assim disporia de recursos extra orçamentário. Ainda de acordo com aqueles autores o Mobral foi implantado com três características básicas: o paralelismo em relação aos demais programas de educação, a segunda, organização operacional descentralizada, através de comissões municipais e espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregavam de executar a campanha nas comunidades, promovendo e recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores.

A terceira era a centralização de direção do processo educativo, através da gerência pedagógica do Mobral central que era responsável pela organização, programação, execução e avaliação do processo educativo e do treinamento de pessoal para todas as fases estabelecidas pelas diretrizes da Secretaria Executiva. O material disponibilizado foi de caráter nacional, embora havendo diversidade de perfis linguísticos, ambientais e socioculturais das regiões brasileiras, não foi levado em consideração.

A atuação do Mobral dividia-se em dois programas: Programa de Alfabetização e o Programa de educação integrada, posteriormente foi implementado outros. No ano de 1973, o Conselho Federal de Educação reconheceu a equivalência do Programa de Educação Integrada

ao ensino primário, no ano seguinte foi autorizado a expedir certificados referendados pelas secretarias de Educação municipais e estaduais. Mas o Mobral foi criticado pelo pouco tempo destinado a alfabetização e pelos critérios da verificação da aprendizagem. Também havia dúvida em relação a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo Mobral, além de ficar cada vez mais claros o fracasso de superação do analfabetismo.

O Mobral foi extinto no governo da nova república, pois sua imagem ficaria identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário, então, foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e adultos-Educar. Houve descentralização das atividades e apoiou técnica e financeiramente iniciativas inovadoras de educação básica de EJA, realizadas por prefeituras e instituições da sociedade civil.

Em 1971, criou-se o ensino supletivo visando constituir uma concepção de escola, suprir a escolarização regular e promover a oferta de educação continuada. Foi baseada em três princípios, o primeiro a definição como subsistema integrado independente do ensino regular, relacionado ao Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo foi de colocar o supletivo voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, formando a força de trabalho.

O terceiro foi que deveria ter doutrina e metodologia apropriada. Tinha como propósito recuperar o atraso, reciclar o presente, formar mão de obra para contribuir para o desenvolvimento nacional. Foi organizado em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação. Seu objetivo era suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinha seguido ou concluído os estudos na idade, através de cursos e exames. Para Haddad e Di Pierro (2000) a história da EJA é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, e a negação pelas políticas públicas.

A partir da década dos anos 90 surgiram os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos para lutar por melhorias e garantias de qualidade na EJA (UNESCO, 1990, p. 9). Em 1997, em Hamburgo na Alemanha, foi realizada a conferência para a Educação de Jovens e Adultos, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), teve como resultado a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de jovens e adultos, de onde partiram os temas relacionados às necessidades da sociedade relacionada ao trabalho, a cidadania, aos direitos humanos, às questões étnicas de gênero, aos camponeses e ao desenvolvimento sustentável e à juventude. No Brasil em 2009 foi realizada a VI CONFITEA, que marcou os avanços por ter ocorrido pela primeira vez na América Latina.



Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990, p. 5).

Em 1990, o governo Collor extinguiu a Fundação Educar que apoiava técnica e financeiramente as iniciativas governamentais, entidades civis e empresas que atuavam na EJA, facultou às pessoas jurídicas direcionar 2% de imposto de renda para as atividades de EJA, essa questão representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de EJA da União para os municípios e prometeu colocar o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que prometia substituir a atuação da extinta Fundação Educar e transferir recursos federais às instituições públicas, privadas e comunitárias, que promovessem a alfabetização e elevação de escolaridade dos jovens e adultos.

Em 1990, a UNESCO instituiu como o ano Internacional da Alfabetização e o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para todos em Jomtien-Tailândia onde foi aprovada por 155 governos que subscreveram a Declaração e aprovaram comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, e só foi depois na metade da década de 90 que as políticas públicas de educação de adultos tomaram novos rumos (UNICEF, 1990). Inclusive, vale ressaltar que a EJA foi denominada madureza, alfabetização, supletivo, ensino supletivo e indicava compensar o tempo.

O Plano Decenal foi elaborado em 1993 e criado em 1994, no governo de Itamar Franco, que fixou metas de promover oportunidades de acesso e progressão ao ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pouco escolarizados. Tinha como desafio resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, erradicando-o, treinar o contingente de jovens e adultos para inserção no mercado de trabalho, e criar oportunidades de educação permanente. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que as diretrizes de reforma educacional do FHC implicaram que o MEC mantivesse a EJA na posição marginal que ela ocupava nas políticas públicas de âmbito nacional.

Segundo Machado (1998), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos. A Fundação Educar era a principal responsável pela coordenação da execução desta tarefa, levando-a, juntamente com o MEC, em 1989, a convocar uma comissão composta por

especialistas que desenvolveram, ou vinham desenvolvendo trabalhos/pesquisas no campo da EJA, para que discutissem a preparação do Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO (UNICEF, 1990).

Após a Conferência Mundial de Educação realizada em JOMTIEN, na Tailândia em 1990 começaram a surgir os Programas Federais para EJA, coordenados em parceria com entidades governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa. Ximenes (2016) cita alguns desses programas: Plano Decenal (1994); Plano Nacional de Formação do trabalhador (PLANFOR) (1995); Programa de Alfabetização Solidária (PAS) (1996); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) (1998); Plano Nacional de Qualificação (PNQ) (2003).

Primeiro foi o Programa Alfabetização Solidária, vinculado à Presidência da República, o segundo o Pronera que foi articulado pelo Conselho de Reitores das Universidades Federais Brasileiras (CRUB) com Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) que introduziu uma proposta de política pública em EJA no meio rural no âmbito das ações governamentais da reforma agrária, coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

Segundo Ximenes (2016), o Pronera (1998) foi implantado no contexto político de baixa popularidade o governo Fernando Henrique Cardoso, por meio de pressões dos movimentos sociais do campo, organização dos camponeses e de uma parcela da sociedade civil, buscando recuperar o prestígio nacional e internacional, o governo acabou cedendo algumas reivindicações solicitada pelos camponeses, principalmente na distribuição de terra e no acesso à educação.

O Pronera surge como uma política pública para educação do campo tendo como principal objetivo fortalecer a educação nos projetos de assentamentos rurais, utilizando metodologias direcionadas para o campo, visando contribuir para o desenvolvimento rural sustentável (INCRA, 2001). Em relação ao Pronera, o programa teve grandes avanços em relação às políticas públicas educacionais implantadas no campo, considerando o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais do campo presentes desde a sua concepção.

Assim, a Pedagogia da Terra desenvolvida por este programa, por meio de parcerias dos movimentos sociais, universidades e governos federal, estadual e municipal, parecia estar sempre em processo de luta e disputa devido aos interesses distintos e paradoxais de todos os envolvidos nesse processo.

O programa foi delineado em 1997 e operacionalizado a partir de 1998 envolvendo parcerias entre governo federal, (financiamento) universidades (formação de educadores) e sindicatos e movimentos sociais do campo (mobilização dos educandos e educadores). O objetivo principal era a alfabetização inicial de trabalhadores rurais e assentados.

Em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), do Instituto de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) foi criado, com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais e assentados atuando como instrumento de democratização do conhecimento no campo, propondo e apoiando projetos de educação utilizando metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas da reforma agrária, neste programa também houve a participação e atuação da UFRR junto aos municípios de Roraima.

Segundo Rummert e Ventura (2007), o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi implementado em 2003, para “erradicar” o analfabetismo no Brasil, com a finalidade de capacitar alfabetizadores e alfabetizar a população na faixa etária entre 15 anos ou mais que ou foram excluídos da escola ou não obtiveram antes oportunidade de aprender a ler e escrever. O período estipulado para a alfabetização era de até oito meses, com uma carga horária estimada entre 240 e 320 horas. Ainda, os documentos oficiais, o programa atuava sob a forma de transferência de recursos financeiros aos estados e municípios, bem como a empresas privadas, universidades, organizações não-governamentais e instituições civis, considerados parceiros no processo. Com isso implicava em tese com a redução da presença direta do Estado na área social, a ausência de compromisso com a consolidação da EJA nos sistemas públicos de ensino. Além disso, desvinculava as ações de alfabetização da EJA, posto não haver políticas públicas que assegurassem articulação efetiva entre a fase de mobilização, representada pela alfabetização, e a de continuidade, a qual deveria assegurar o acesso universal dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade da EJA.

Os recursos financeiros eram aplicados nas ações de capacitação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos. Pelos termos do convênio, as instituições eram responsáveis pela cessão do espaço (salas de aula), pela formação dos educadores e cadastramento dos alunos e professores. Não havia destinação de recursos para material didático, alimentação ou qualquer apoio pedagógico. Os coordenadores das universidades que faziam o acompanhamento recebiam uma remuneração de R\$ 300,00 (trezentos reais).

Pode-se destacar ainda, o fato de que as ações de alfabetização do Programa, por serem pulverizadas, sobrepostas e heterogêneas, reforçavam um conjunto de práticas que se coadunam com as marcas de diferentes formas de precarização a que estão submetidos alfabetizadores e

alunos.

Entretanto, ao final do ano de 2006, a mesma mídia, embora com menor ênfase, nos oferece informações que evidenciam a procedência da abordagem desfavorável acerca do Programa. Dados apresentados pelo IBGE/PNAD 2005 (IBGE, 2006) demonstravam o fato de que, dois anos após a implementação da nova “campanha”, e tendo sido gastos um total aproximado de R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005, a queda percentual no número de analfabetos absolutos situou-se no reduzido patamar de 0,3% (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 36).

Implementado em 1996, o PLANFOR, não foi um programa de ensino fundamental ou médio, pois foi desenvolvido através de vários cursos de capacitação, seu objetivo era a qualificação profissional da população economicamente ativa, formação complementar e não substituía a educação básica, se propôs a atender um perfil de formação para atender o mercado de trabalho, oferecendo educação básica aos trabalhadores, destinados a elevação da escolaridade de jovens e adultos do campo e da cidade, um dos seus objetivos gerais era a elevação do nível de escolaridade, tendo em vista a erradicação do analfabetismo e a ampliação do número de pessoas com pelo menos o nível básico de escolaridade.

Foi financiado pelo Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT) desenvolvido em parcerias com órgãos públicos e privados de formação profissional, Sistema S, organizações não governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas, empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa. No período de 1996 a 1998 quase 60% de cinco milhões de trabalhadores foram atendidos pelo PLANFOR recebendo cursos de qualificação. Mas segundo Haddad e Di Pierro (2000) o nível de escolaridade dos cursistas foi apontado como obstáculo para a eficácia do Programa.

A Educação de Jovens e Adultos foi constituída como modalidade de ensino na Constituição Federal de 1988 e na LDB em 1996, garantindo o direito a uma educação de qualidade, previsto no Art. 37 da LDB (BRASIL, 2001, p. 27), a seguir:

§ 1º Os sistemas e ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidade educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

De acordo com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) o Programa Mais Educação foi criado em 2007, no governo Lula, funcionou até o ano de 2016

(BRASIL, 2011). Teve o objetivo a ampliação da jornada escolar e reorganização curricular, visando uma educação integral, com processo pedagógico que conectava as áreas de saber à cidadania, meio ambiente, direitos humanos, cultura, artes, saúde e educação econômica.

Sua finalidade foi atender prioritariamente, as escolas de baixo índice de educação básica (IDEB), no início atendendo primeiramente as situadas em capitais e regiões metropolitanas, chegando no ano de 2010 em cidades com mais de 90.000 habitantes em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social e educacional, que requerem conformidade com políticas públicas e educacional.

Foi um Programa operacionalizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as escolas prioritárias (Mais Educação Passo a Passo).

Segundo Moehlecke (2009), no governo do Presidente Lula a Educação de Jovens e Adultos foi tratada como políticas de diversidade, com o intuito de promover ora a inclusão social e focalizar a diversidade existente na sociedade brasileira. Apesar de todos os esforços ainda não se conseguiu a efetiva concretização, como demonstrado em pesquisas científica e na própria prática dos docentes.

No ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) ela juntou os setores do MEC que atuavam com a EJA, a para a Diversidade e Cidadania – responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares. Com isso, o trabalho voltado para a modalidade pesquisada era visto como uma política pública necessária para o enaltecimento das pessoas e a valorização do crescimento pessoal, profissional e intelectual.

Observa-se na política de EJA, a ausência de continuidade na escolarização de jovens, adultos e idosos, na política educacional; e uma alteração nos princípios de integração da educação básica e educação profissional, retomando uma velha lógica da relação educação e trabalho que tem sido desenvolvida através de treinamento rápido e emprego aos trabalhadores. Conforme o Censo Escolar de 2020, a EJA registrou uma queda acentuada, sua redução foi em torno de 8% em relação a 2019, isso corresponde a aproximadamente 270 mil estudantes a menos, e que nesse período 1,5 milhão de estudantes entre 14 e 17 anos deixaram de frequentar a escola.

Rummert e Ventura (2007) mencionam que a Constituição Brasileira de 1988, reconheceu o direito de todos à educação, ao afirmar o ensino fundamental obrigatório e gratuito, independentemente da idade. No entanto, nos anos de 1990, a LDB nº 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, ocupando lugar secundário no conjunto das políticas educacionais.

A redução das idades mínimas para a realização de exames supletivos, de 18 para 15 anos para o Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio, constituiu uma mudança significativa que corroborou a desqualificação desta modalidade de ensino e da própria escola, uma vez que se privilegiou a idade mínima para a certificação em detrimento dos processos pedagógicos sistemáticos.

As novas regras do financiamento concorreram para secundarizar a EJA ao desestimular a criação ou mesmo a ampliação de turmas na educação de jovens e adultos nos Estados e Municípios. Rummert e Ventura (2007) afirmam que o FUNDEF, datado de 1996, não incluiu os alunos que cursavam o Ensino Fundamental no ensino supletivo no cômputo de matrículas para o repasse dos recursos desse fundo. Tal restrição acarretou, em significativo número de municípios brasileiros, a redução da oferta de vagas no supletivo, substituído pelo regular noturno, cujas matrículas eram contabilizadas nos cálculos do FUNDEF, sem que ocorresse nenhuma adaptação de caráter pedagógico com vistas a atender às especificidades dos jovens e adultos.

O Decreto nº 2.208/97 redefine em três níveis a formação profissional: básico, técnico e tecnológico que propiciou a chamada nova institucionalidade da educação profissional, concorreu para reiterar a desqualificação da EJA. Ao subdividir em níveis independentes a formação profissional, sendo o primeiro o nível básico, desvinculado de qualquer nível de escolaridade mínimo, o Decreto concorreu para gerar o campo propício para a oferta de cursos aligeirados de formação profissional que pouco, ou nada, acrescentavam à formação plena dos jovens e adultos trabalhadores.

Essa institucionalidade e o que dela decorreu no âmbito da EJA contribuiu de forma significativa para uma “divisão de tarefas” entre o Ministério da Educação e o do Trabalho e Emprego. Este último, utilizando recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), ofertou a educação profissional de nível básico, em geral com cursos instrumentais, de curta duração e

desvinculados da escolaridade a uma parcela mais fragilizadas da classe trabalhadora.

A EJA deveria ter um lugar de prestígio na escola de Educação Básica desde que a Constituição de 1988 reconheceu esse direito aos cidadãos com mais de 14 anos que não tivessem tido a escolaridade obrigatória no país por ocasião da sua infância e adolescência, que esse direito educativo violado fosse restaurado na juventude ou na idade adulta. Esse direito está consagrado na Constituição, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e previsto nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Toda a legislação brasileira ancora esse direito e, portanto, as escolas estão já há muito tempo desafiadas a garantir aos jovens e adultos o acesso apropriado (EDUCAÇÃO..., 2021).

Conseqüentemente, o atendimento às demandas por educação da população adulta de baixa escolaridade passa a ser realizado por meio da criação de uma rede de cursos de qualificação profissional, cabendo seu financiamento ao Ministério do Trabalho e Emprego e a tarefa de execução a diversas instituições da sociedade civil, como empresas, ONGs, entidades sindicais representativas dos trabalhadores, o Sistema S, entre outras.

No período do governo Lula (2003-2006 e 2007-2010), a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que anteriormente, as quais, entretanto, se apresentaram como claras explicitações do quadro já delineado. A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional, particularmente a de caráter inicial, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio.

Entre essas iniciativas, podem ser destacados o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Proeja. Além desses, merecem destaque o Programa Brasil Alfabetizado e, também, o Fazendo Escola, ambos implementados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 34).

A instituição do Programa Nacional de Acesso do Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei 12.513 de 26 de outubro de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira, tem sido mais um programa que podemos considerar que não priorizou a formação integral dos alunos trabalhadores, pois não tem como objetivo elevar a escolaridade e sim atender o mercado de trabalho, pois parte dos cursos são voltados para a formação profissional dos trabalhadores, sem necessariamente estar vinculada à escolarização.

A Resolução nº 01 de 2016 que regulamenta a oferta de cursos e programas de ensino médio de educação profissional técnica de nível médio e de EJA, no ensino fundamental e

médio na modalidade de educação à distância (EAD) em regime de colaboração com outros sistemas de ensino, cria-se uma preocupação com a EJA, pois sabe-se que há uma necessidade dos alunos interagir com os professores e colegas e de um espaço onde possam compartilhar seus saberes e criar vínculos, fazendo com que superem as dificuldades da aprendizagem, afirmam Vasques, Anjos e Souza (2019). Então a questão da EAD nesta modalidade de ensino acredita-se ser mais um desafio, tendo em vista a dificuldade de acesso à tecnologia e a forma de lidar com a mesma.

Por ser a escola um espaço de formação humana, social, política cultural; lugar de convivência e diálogo; lugar de interação, mediação, interlocução de saberes e pelas experiências; lugar de trocas humanas em saberes, criatividade e descobertas, temos claro, a partir da leitura investida nesse estudo e pela experiência que permeia nossas ações que a EAD limita ou mesmo inviabiliza essas dimensões do processo de formação ocasionado pela escolarização (VASQUES; ANJOS; SOUZA, 2019, p. 3).

Vale destacar que EAD é um ensino mediado por recursos tecnológicos que possibilita alunos e professores interagir em ambientes físicos diferentes, mas ao mesmo tempo exige maior capacidade e autonomia do aluno para administrar o processo de aprendizagem, além de tempo disponível para os estudos, mas não se pode esperar que os idosos façam uso de tecnologias sendo que nunca tiveram acesso, pois para isso também requerem conhecimento.

A oferta de vagas na EJA é mais que uma política de governo, é um direito conquistado pela sociedade brasileira através das lutas, das organizações sociais com apoio de identidades internacionais. Nesta modalidade é necessário a flexibilização do currículo bem como dos horários e tempo dos estudantes e que o corpo docente seja preparado e tenha afinidade para trabalhar com esse público, garantindo assim a efetivação das funções da EJA, que segundo Vasques, Anjos e Souza (2019), ela tem a função reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora da EJA, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis, significa o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento da igualdade ontológica de todo ser humano.

A função equalizadora dá cobertura a trabalhadores e outros como; donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada, seja pela repetência, evasão, ou pela falta de oportunidades de permanência ou outras condições adversas, possibilitando novas inserções deste público no mundo do trabalho e na vida social. E a qualificadora tem a função de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida, que é a função permanente da EJA.

Mas tem-se visto que a EJA é vista principalmente com a preocupação relativa à



conclusão do ensino fundamental e alfabetização e não há um empenho na continuidade e ainda não prioriza a qualificação do corpo docente que atuam nesta modalidade de ensino. A Constituição Federal garante as políticas públicas para a educação em todas as esferas federal, estadual e municipal. No seu 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” (BRASIL, 1988).

A LDB estabelece as principais regras que devem ser seguidas pelo sistema educacional do país. É aplicada tanto para a rede pública de ensino como para a rede privada. Na LDB nº 9.394/96 foi reconhecida como EJA, a aprendizagem e qualificação, em vez de suplementar, tornou-se permanente e fundamental. O artigo 37 da referida lei, determina que a EJA seja destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, além de delimitar a faixa etária, termina por identificá-los culturalmente, uma vez que os jovens e adultos representam milhões de brasileiros que nunca estudaram ou estudaram muito pouco, pois foram impedidos de participar do mundo letrado, desse modo foram excluídos de processos de participação social (BRASIL, 1996).

Neste sentido, podemos dizer que o retorno à vida escolar representa a consolidação de um direito reconhecido pelo Estado, portanto é preciso que seja proporcionado de acordo com a lei. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 37), em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático:

50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do I grau, 30% da população eram analfabetas, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no I grau tinham mais de 14 anos, 60% das matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% de reprovações, 60% da população brasileira viviam abaixo da linha de pobreza.

No ano de 1997, no governo de FHC foi implantado o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) em parceria com o MEC e a iniciativa privada, atuando principalmente no Nordeste e no Norte, nos municípios onde possuíam os maiores índices de analfabetismo.

Em 1999 o Programa Alfabetização Solidária passou a ser comandado por ONGs com o apoio e participação de diversas universidades brasileiras associadas ao programa desenvolvendo as atividades de capacitação e supervisão dos alfabetizadores, inclusive a UFRR atuou no município de maior índice de analfabetismo em Itamarati no Amazonas, além dos municípios de Milton Brandão (Piauí) e Santa Maria (Pará).

Uma das limitações do Programa Alfabetização Solidária foi que o programa limitava-se a alfabetização, desenvolvida de forma muito precária, principalmente pelas condições de ensino devido a qualificação dos alfabetizadores e pela estrutura precária de muitas escolas.

Em 2001 foi implantado o Programa “B-A-BA do Cidadão”, mas praticamente não houve êxito, como ocorreu em outros casos. De acordo com Feitosa (2021) com a criação do Programa Brasil Alfabetizado em 2003, que tinha como objetivo capacitar alfabetizadores e alfabetizar cidadãos com 15 anos ou mais que não tiveram oportunidade ou por diversos motivos foram excluídos da escola antes de aprender a ler e escrever. Era um programa de fluxo contínuo, organizado por ciclos e com duração de oito meses.

O Programa coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC) que fiscalizava e avaliava as ações de combate ao analfabetismo e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) transferindo os recursos financeiros aos estados, municípios, empresas privadas, universidades e organizações não-governamentais e instituições civis que foram parceiros nesse processo. Tinha como meta no plano plurianual de 2016 a 2019 de alfabetizar por ciclo de 8 meses, 1.5 milhão de alfabetizandos. Mas em 2013 a oferta de vagas foram de apenas 1.113.450 alfabetizandos. Já em 2014 o número de vagas foi apenas 718.961 e em 2015 foi para 168 mil.

Segundo Feitosa (2021), o ciclo contou com 1.951 entidades executoras, 17.445 turmas ativas e 167.971 alfabetizandos, 17.088 alfabetizadores, 2.902 coordenadores. O Programa contou com assistência técnica e financeira da União, em caráter suplementar. A verba de custeio foi destinada à formação dos alfabetizadores, alimentação, transporte, material escolar de apoio e uma bolsa para os alfabetizandos e alfabetizadores. No ano de 2004 foram investidos 168 milhões para atender aproximadamente três mil municípios brasileiros. As parcerias foram com Universidades federais e estaduais, e 380 municípios com parceria diretamente com o governo federal. Com isso o MEC discutiu as dificuldades encontradas com diversos segmentos da sociedade civil, no intuito de corrigir as falhas e aprimorar o programa.

De acordo com Moehlecke (2009), no ano de 2003, no governo Lula o MEC definiu a inclusão social como um dos quatro eixos estratégicos da política educacional, com o slogan “Brasil, um país de todos” e também “Educação para todos” e “Todos juntos para democratizar a educação”. Então a educação voltada para a inclusão social, que orienta a organização do MEC a partir do ano de 2003. Com isso criou-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do analfabetismo (SEEA), e a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE).

A SEEA começou a cadastrar a população analfabeta. Estas secretarias tinham como

objetivo a inclusão educacional, a equidade e a melhoria da situação de desigualdade social e educacional, inclusive realizar trabalhos com os quilombolas e indígenas. Mas em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade levando a fusão da SEEA e SECRIE.

Para apreender a importância atribuída à diversidade nas políticas educacionais do MEC, faz-se uso do que Marta Arretche (1998) define como uma análise de políticas públicas, ou seja, o exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas de determinada política, a análise busca reconstituir as diversas características da organização de uma política nacional, procurando “dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública”, de forma a apreendê-la em um todo mais coerente e compreensível (MOEHLECKE, 2009, p. 462).

Como destaca Feitosa (2021), em 2005, foi lançado o Pró-jovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens, mas era destinado aos jovens de 18 a 24 anos e que concluíram a quarta série do ensino fundamental e não concluíram a oitava série do ensino fundamental e que não possuíam vínculo empregatício formal, residentes nas capitais brasileiras. Tendo como finalidade proporcionar formação integral ao jovem, por meio de uma elevação da escolaridade, com vistas à conclusão do ensino fundamental e com o objetivo de reinserção na escola, capacitação para o mundo do trabalho, identificação de oportunidades de trabalho, inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação e contava ainda com uma ajuda de R\$100,00 (cem reais) para o alfabetizando.

Nos anos de 2005 e 2006 a UFRR atuou na capacitação de formação de professores que ministravam aulas na EJA por meio do Programa Responsabilidade Social na Alfabetização de Adultos, nos municípios do Estado de Roraima em Boa Vista, Pacaraima, Rorainópolis, Iracema, Cantá, São João da Baliza, entre outros, nas áreas de Linguagem, Matemática e Ciências da Natureza.

No ano de 2008 houve uma reunião com os representantes de todo Brasil inclusive com representantes da sociedade civil e governamental em Natal- RN, para discutir a agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de firmar um pacto social, melhorar e fortalecer a EJA. Tendo como proposta trabalhar em conjunto para atender o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Cabia ao MEC acompanhar a implementação dos trabalhos em cada localidade.

Magalhães (2010) 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. A autora indica diversas dificuldades e principalmente a falta de estudos e políticas públicas que promovam a inserção desses migrantes através da escola.

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).

De acordo com Oliveira (2020), as redes de ensino oferecem poucas orientações aos profissionais das escolas para se trabalhar com alunos migrantes. Sabendo-se que a principal dificuldade é a língua, principalmente porque o Brasil é o único país da América do Sul que fala português. A legislação determina que os migrantes têm direito ao acesso à educação da mesma forma que as crianças e os adolescentes brasileiros, conforme expresso pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º) e pela Lei da Migração (artigos 3º e 4º). A Lei dos Refugiados (Lei nº 9.474/1997) garante, ainda, que a falta de documentos não pode impedir o acesso ao ensino.

O número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras mais do que dobrou em oito anos, considerado o período entre 2008 e 2016. Em 2008, foram 34 mil matrículas registradas de migrantes ou refugiados, enquanto em 2016 o dado saltou para quase 73 mil, isso em um universo de cerca de 50 milhões de estudantes. As informações são do levantamento feito pelo Instituto Unibanco com base nos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2016), que é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (OLIVEIRA, 2020, p. 6).

Precisa-se ter consciência que para que a política da EJA funcione é necessário implementar práticas pedagógicas considerando o contexto social do aluno, valorizando as experiências de vida levando em consideração o trabalho, práticas sociais e culturais e fortaleça os vínculos com a escola e utilize estratégias com a finalidade de desenvolver um ensino que promova a redução do índice de abandono escolar contribuindo assim com a erradicação do analfabetismo. Contudo a situação força o Brasil a criar e desenvolver políticas públicas e educacionais para mudar a situação da educação brasileira inclusive para atender aos migrantes que vivem no Brasil.

A escola pode, 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”.

A partir das releituras de Paulo Freire, acredita-se 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 deve-se participar das reflexões para a construção da escola que oferece uma educação em que as pessoas vão 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 (1979) 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.

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 que fazer educativo em si mesmo. 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”. Partindo do pressuposto de que cultura popular é diferente da cultura erudita ensinada na escola e que, a partir do momento em que o povo passar a dominar o saber sistematizado, este deixará de ser um privilégio dos dominantes 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.

Segundo Gentili (1998), a educação de jovens e adultos tem reforçado a perspectiva de democratização dos sistemas de ensino e das unidades escolares porque reivindica a igualdade no acesso a qualidade de ensino, abolindo-se as formas de negação do direito à educação. Ao reivindicar igualdade e qualidade na qualidade de ensino, a EJA por ser uma política pública comprometida com a classe trabalhadora tem marcado a educação escolar pública com três características:

A primeira característica diz respeito a referência social da educação de adultos. Pois nesta modalidade de educação básica, predominam trabalhadores e trabalhadoras em situação de exploração de suas condições de vida e de trabalho, que têm se expressado em variadas formas de injustiça, discriminação política ideológica e de desrespeito cultural-valorativo.

A participação de trabalhadores precarizados: jovens, mulheres, negros, imigrantes, requer uma abordagem das desiguais condições de vida e de trabalho para o conjunto das coletividades presentes na educação escolar pública. A pluralidade representada por essas coletividades requer uma construção político-pedagógica por parte da educação escolar, voltada para o compartilhamento a luta pela apropriação do conhecimento e pela humanização em diferentes formas de manifestação, conduzindo relação teoria e prática.

A segunda característica é referente à especificidade formativa da Educação de adultos. A participação de jovens, mulheres, negros, migrantes, envolve a educação escolar pública com os processos de trabalho, tanto no sentido das críticas as condições de exploração vigente na crise do capital, como também no que tange à sua dimensão humana impulsionadora do pluralismo.

Para Konder (2005), o trabalho, enquanto forma de produção histórica do homem pode transcender aos contextos subalternizantes da crise capitalista pela valorização da dimensão criativa humana. Ao valorizar o trabalho como atividade crítico criativa da humanidade, a Educação Escolar tende a desenvolver a universalização da cultura, da ciência, da arte, diante da realidade que marca a Educação de Adultos, abordando conhecimento pelo pluralismo de valores, diversidade de experiências, pelos processos de individualização.

A terceira característica aponta a intencionalidade política da Educação de Adultos. Nesse sentido, as formulações de Freire (1987), foram importantes para demonstrar que a intencionalidade política da Educação de Adultos, reside nas suas aspirações emancipadoras.

Para ele evitar uma blindagem do conhecimento escolar pela perspectiva da neutralidade científica significava contribuir para a autonomia dos sujeitos, ampliar a participação popular, fortalecer a prática social dos trabalhadores e das trabalhadoras em relação aos valores dominantes.

Segundo Sousa, Anjos e Silva (2022), a crise estrutural capitalista de 2007-2008, a burguesia reforçou em escala mundial o histórico dualismo de ensino, que na educação escolar, expressava-se por uma formação da classe trabalhadora alicerçada na precarização do trabalho. No contexto prevaleceu uma condição restrita de apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido, marcado pelo ensino supletivo como proposta subordinada de escolarização. Sob a orientação das perspectivas da Educação Continuada ao longo da vida, o ensino supletivo prevaleceu na EJA por meio da consolidação da certificação de competências e habilidades para inserção no mercado de trabalho, que era o que interessava a burguesia.

A certificação de competências e habilidades era importante para a estratificação de grupos de trabalhadoras e trabalhadores precarizados, definindo a ocupação nos postos de trabalho conforme as necessidades dos empresários em tempos de estruturação produtiva. O que veremos a seguir, então, é de que modo a EJA vai se materializar essa função na realidade de Roraima, tendo-se em conta que este estado é um estado de fortes tendências migratórias e está localizado na região mais pobre do Brasil, onde as políticas públicas chegam de modo precário.

### **1.2.2 Problematizando a Política Educacional da EJA em Roraima**

Em Roraima a EJA teve início na década de 70, quando foi implantado o Movimento Brasileiro de Alfabetização em Boa Vista e em todo território, sob a administração da Coordenação Estadual do Amazonas, foi realizada a capacitação dos técnicos e monitores que atuariam junto aos alunos analfabetos, suas ações foram executadas praticamente até a extinção do regime militar.

O primeiro programa pedagógico desenvolvido no Território Federal foi o Programa de Alfabetização Funcional, atendendo somente a população analfabeta da cidade de Boa Vista. Em 1972 foi criada a Coordenação Territorial do Mobral, que passou a administrar o Programa em Boa Vista e Caracaráí. A ampliação do Mobral propiciou a criação de várias outras ações para atender as expectativas e necessidades dos alunos, atingindo, até o início dos anos 1980, todos os oito municípios existentes naquela época do território. “Com a derrota do regime militar, em 1981, o Mobral foi extinto e muitas das ações nem chegaram a ser colocadas em

prática” (OLIVEIRA, 2016, p. 75).

Em 1972, a Educação de Jovens e Adultos no Território de Roraima passa por uma repaginação dando início aos Exames de Suplência Geral e Exames de Suplência profissional. Por outro lado, os exames de Suplência Geral procuravam de forma apressada escolarizar as pessoas sem muita preocupação com a qualidade do ensino (FRANCO, 2013), e os exames de Suplência Profissional tinham o objetivo de ofertar a certificação e/ou documento comprobatório de experiência profissional.

O Centro de Estudos Supletivos (CES) foi criado em 1975 por meio da Resolução nº 01/75 do Conselho Territorial de Educação (CTE) que promovia um sistema educativo modular, “o aluno fazia sua matrícula na disciplina que ainda não tinha concluído, e após pegar os módulos para estudar em casa, o aluno retornava para fazer a prova no Centro de Estudos supletivos (CES) no bairro do São Francisco” (FRANCO, 2013).

O público alvo de atendimento do centro eram os alunos com idade superior a 18 anos que cursavam da 5ª à 8ª séries, e, logo após foi estendido também para os alunos de 2º Grau, de acordo com Resolução Estadual nº 05/75. Ao término do regime militar no Brasil, meados da década de 1980, e o fim do MOBREAL, constatando-se o descaso com a educação de jovens e adultos, houve a implantação da Fundação Educar administrada pelo governo federal na década de 1990 (governo Collor), almejando oferecer educação para esse público, entretanto não obteve êxito e também foi extinta.

Após esse período foi que estados e municípios criaram e implantaram seus próprios projetos para atender essa modalidade, portanto em Roraima foram implantados os seguintes programas: o Programa Estadual de Tele educação para Ensino Médio (PETEM) e o Programa Estadual para o Ensino Fundamental (PETEF), 2001 aliado às tele aulas, com material de apoio impresso e monitores treinados para acompanhar a aprendizagem dos alunos.

Em 2002, foi aprovada a Proposta de Reestruturação dos Cursos da EJA no estado de Roraima por meio do Parecer nº 59/02 do Conselho Estadual de Educação-CEE/RR. Com esta proposta foi oferecida em todas as escolas essa modalidade de ensino, com atendimento presencial e com avaliações dos cursos semestralmente – chamadas “Provão” – ficavam sob responsabilidade da Central de Atendimentos e Registro (CAR) que tinha a missão de coordenar a EJA nas escolas da capital e do interior de todo o estado de Roraima, bem como realizar o provão para o ensino médio.

No ano de 2004 foi criado o Fórum Permanente de Debate da Educação de Jovens e Adultos em Roraima, visando a mobilização de toda sociedade roraimense em torno da



educação mais especificamente, da EJA, esta foi uma iniciativa que do ponto de vista nacional surge do seio dos movimentos sociais por educação, notadamente EJA. Representantes do Fórum de Roraima, formado por professores da EJA, diretores das escolas estaduais, alunos, indígenas, Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal de Educação, UFRR, entre outros. No encontro os grupos de trabalhos discutiram os documentos formulados nos Encontros Estaduais baseado no documento encaminhado pelo MEC.

De acordo com Ximenes (2016), nas duas primeiras décadas do século XXI, o quadro da EJA no estado de Roraima dividia-se em quatro frentes distintas de escolas: urbanas, campo, indígenas e áreas de assentamentos. Em linhas gerais, a maioria dos alunos EJA estavam entre 18 e 25 anos e procuraram esta modalidade de ensino devido aos requisitos do mercado de trabalho que exigia o ensino médio completo para contratação, tendo em vista que Roraima ainda não tinha um número de graduados suficiente para atender o mercado de trabalho.

O autor destaca ainda que em 2015 a EJA contava com 7.268 alunos regulamente matriculados, distribuídos da seguinte forma: 643 nos anos iniciais do ensino fundamental, 1.727 nos anos finais do ensino fundamental e 4.898 cursam o ensino médio. Os professores que atuavam no processo de escolarização eram do próprio quadro efetivo do Estado, exceto alguns professores contratados temporariamente para atender à demanda.

Ximenes (2016) cita ainda que, de acordo com os dados obtidos com o apoio da responsável pelo programa em Roraima, Sra. Derocilde Pinto da Silva, durante os 12 anos de atuação do programa no estado foram atendidos 9.920 alunos, distribuídos em 464 turmas espalhadas por 236 vicinais dos 67 projetos de assentamentos, com distintas modalidades como: Alfabetização, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Licenciatura (Normal Superior), Curso Técnico em Agropecuária e Zootecnia, Curso Técnico em Agropecuária e Cursos Superior em Tecnologia em Agroecologia, portanto todos esses cursos foram desenvolvidos em convênio com o Pronera. Destacamos aqui o Quadro 1 de atuação dos programas, bem como os anos, parcerias, número de alunos atendidos, número de turmas e número de vicinais beneficiadas em Roraima.

Segundo o Censo da educação básica 2020, resumo técnico do estado de Roraima ano 2020, o número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) houve uma queda de 6,9% de 2016 a 2020, chegando a 8.979 em 2020. Em relação ao ano de 2019, o número de matrículas da EJA de nível fundamental caiu 1,8%. Em relação a EJA de nível médio houve uma elevação em torno de 7,0% em relação a 2019. E que a EJA de nível médio, a rede estadual é responsável por 95,1% das matrículas, seguida da rede privada, com 3,6% e concentra, proporcionalmente,

um maior número de matrículas (81,6%) na zona urbana.

O resumo técnico do Censo revelou ainda que a faixa etária do público da EJA era predominantemente por alunos com idade de 20 a 29 anos, que representam 41,6% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 50,8% das matrículas, nesta modalidade.

Quadro 1 – Convênios do PRONERA firmados em Roraima de 2000 a 2012

Projetos Desenvolvidos	Ano	Parceria	Nº Alunos	Nº Turmas	Nº Vicinais Beneficiadas
SENAR–1ª Alfabetização	2000	INCRA/ PRONERA SENAR / UFRR	800	40	27
Universidade para todos – Alfabetização	2001	INCRA/PRONERA/ UFRR	400	20	11
SENAR – 2ª Alfabetização	2002	INCRA/ PRONERA SENAR / UFRR	1000	50	15
CAMINHAR – Alfabetização e cont. De 1º Segmento EJA	2003	INCRA/PRONERA/ UFRR	600	30	06
SENAR – 3ª Alfabetização	2003	INCRA/ PRONERA SENAR / UFRR	400	24	13
Licenciatura e formação de prof. (Normal Superior)	2004	INCRA/PRONERA/ UEA	100	04	49
EJAPAR -Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2005	INCRA/PRONERA/ UFRR	600	30	05
Curso técnico em Agropecuária e Zootecnia	2005	INCRA/PRONERA/ UFRR	100	02	33
AVANÇAR – Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2005	INCRA/PRONERA/ UFRR	480	24	11
FESUR/ISER – Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2006	INCRA/PRONERA/ UERR	600	30	05
UERR – PRONERA Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2007	INCRA/PRONERA/ UERR	600	30	09
AVANÇAR II – Escolarização do 2º segmento de jovens e adultos em área rural	2007	INCRA/PRONERA/ UFRR	600	30	05
PEDALADA DO SABER I –Alfabetização	2007	INCRA/PRONERA/ UFRR	600	30	05
EJAPAR II -Escolarização do 1º segmento de jovens e adultos em área rural	2008	INCRA/PRONERA/ UFRR	600	30	09
Técnico em Agropecuária	2008	INCRA/PRONERA/ AJURI /UFRR	100	04	Todos
PEDALADA DO SABER II –Alfabetização	2012	INCRA/PRONERA/ AJURI /UFRR	600	30	17
INSTRUIR – EJA – 1ª a 4ª séries	2012	INCRA/PRONERA/ AJURI /UFRR	600	30	09
EMEJA – Ensino Médio	2012	INCRA/PRONERA/ AJURI /UFRR	480	24	07
Curso Superior em Agroecologia	2012	INCRA/PRONERA/ AJURI /EAGRO	60	02	Todos
<b>TOTAL</b>			<b>9.920</b>	<b>464</b>	<b>236</b>

Fonte: Ximenes (2016, p. 90).

Em relação à cor/raça, percebe-se que os alunos identificados como pretos/pardos representam 79,2% da EJA de nível médio, considerando a matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 7,1% da EJA de nível médio.

O Quadro 2 mostra a presença de alunos migrantes venezuelanos versus alunos brasileiros matriculados na rede de ensino:

Quadro 2 – Total de matrículas de alunos venezuelanos e brasileiros de 2014 a 2018

<b>Ano</b>	<b>País de origem</b>	<b>Total de matrículas</b>
2014	Brasil	74307
2014	Venezuela	73
2015	Brasil	72755
2015	Venezuela	110
2016	Brasil	69966
2016	Venezuela	144
2017	Brasil	71298
2017	Venezuela	359
2018	Brasil	70936
2018	Venezuela	1417

Fonte: MEC/INEP/EDUCACENSO-SEED

No contexto do migrante venezuelano que chega em Roraima pretende-se com esta pesquisa problematizar que a educação escolar é essencial para a sua adaptação à sociedade brasileira, se socializando na cultura do país de destino. O Quadro 3 mostra o número de matrículas de estudantes venezuelanos matriculados no período de 2016 a 2020, no sistema de educação, no ensino infantil, fundamental, médio e EJA:

Quadro 3 – Número de matrículas de estudantes venezuelanos, por segmento escolar, segundo o censo escolar de 2016 a 2020

<b>Ano</b>	<b>Ensino Infantil</b>	<b>Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>EJA</b>
2016	248	635	142	50
2017	442	1.252	265	87
2018	1.519	4.189	651	202
2019	4.067	13.824	2.142	528
2020	7.049	26.095	4.473	967

Fonte: Elaborado pelo OBMigra a partir dos dados do INEP, Censo Escolar 2016 a 2020.

## **CAPÍTULO 2 – O CONTEXTO DA MIGRAÇÃO EM RORAIMA E A EJA COM OS MIGRANTES**

A migração é um fenômeno que sempre existiu. As pessoas se deslocam por diversos motivos, seja ele o de mudar de vida, conhecer novas culturas e até mesmo fugir da fome, das condições econômicas, políticas e sociais nos seus países de origem. É o caso da situação atual dos venezuelanos que atravessam a fronteira para o Brasil impulsionados pela crise socioeconômica e política que gerou fome e abandono quanto aos serviços estatais naquele país. Muitos venezuelanos se deslocam para a fronteira e ficam no estado de Roraima, eles vêm em busca de alimentos, remédios, tratamentos de saúde e/ou educação, na tentativa de conseguir um emprego para assim mandarem dinheiro e suprimentos, para os familiares que ficaram na Venezuela. Em relação ao conceito de migração há uma complexidade que decorre do fato da migração ser:

(...) em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico (...), mas o espaço dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (SAYAD, 1998, p. 15).

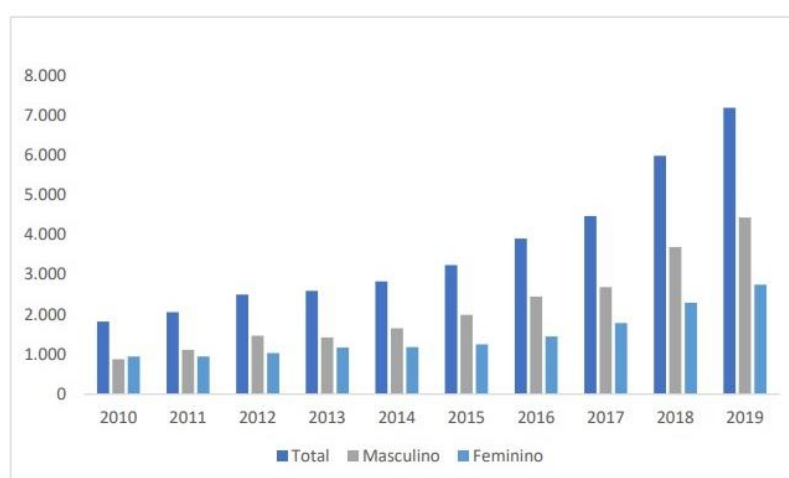
Assim, na perspectiva desse autor, não basta apenas pensarmos na sociedade de imigração, ou seja, naquela que recebe o migrante (que só existe quando este atravessa as fronteiras e pisa no território que assim o denomina), mas torna-se igualmente importante, analisar a sociedade, de migração, aquela de sua origem. Isto porque, conforme o autor há uma relação dialética que une as duas dimensões do mesmo fenômeno – a emigração e a imigração – sendo que “o migrante, antes de nascer para a imigração, é primeiro um emigrante”, ou seja, um sujeito que deixou a sua terra (SAYAD, 1998, p. 18).

Segundo o relatório anual do Refúgio em números elaborado pela OBmigra (2021), destaca que, a parcela de imigrantes que cursam a Educação de Jovens e Adultos é formada, predominantemente por três nacionalidades latino-americanos, com haitianos (52,1%), paraguaios (10,6%) e venezuelanos (7,2%). No que se refere a faixa etária, para 2019, a faixa de 30 anos e mais (49,9%) compõe a maioria dos matriculados nesta modalidade em 2019. Consideramos então que os migrantes com idades entre 18 a 29 anos (45,3%) que também não tiveram acesso ou não concluíram à Educação Básica, estão tendo a oportunidade de acessar a esse tipo de serviço no Brasil.

Ainda segundo o relatório observa-se que apesar de poucos migrantes cursarem esse

tipo de modalidade, entre 2010 a 2019 houve um crescimento contínuo de migrantes nessa modalidade durante todos os anos, passando de 1.823 estudantes em 2010 a 7.189 em 2019, portanto significa um aumento de 75% durante o período. A participação dos homens na Educação de Jovens e Adultos teve um aumento em torno de em 80% entre 2010 e 2019 e entre as mulheres o crescimento foi de 66%. A seguir apresentamos o número de alunos migrantes na EJA nos anos de 2010 a 2019.

Figura 1 – Número de alunos migrantes na EJA, no Brasil, de 2010 a 2019



Fonte: Silva et al., 2021.

O aumento da migração advinda da Venezuela tem relação direta com a grave crise econômica, política e social que o país enfrenta desde a transição do governo do Nicolas Maduro em 2013, que hoje sofre com a alta inflação e o desabastecimento de praticamente tudo, devido ao bloqueio econômico dos Estados Unidos, no governo Trump.

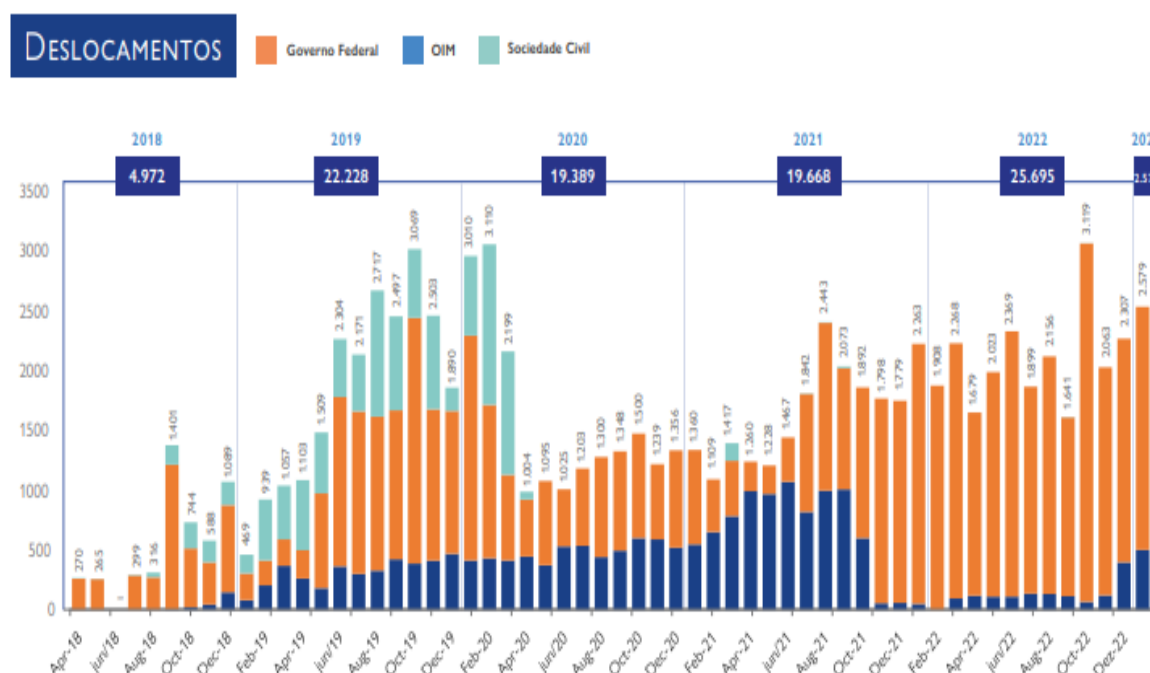
Segundo estimativas do IBGE (2022) o crescimento populacional de Roraima foi em torno de mais de 21 mil habitantes no período de 2020 a 2021, sendo que o município de Pacaraima que faz fronteira com a Venezuela foi onde mais aumentou a população, devido a migração venezuelana. Essas informações referentes ao crescimento populacional é um dos parâmetros utilizados para o cálculo do Fundo de participação dos municípios e referência para indicadores sociais. Destacamos ainda que no referido período tivemos a fronteira fechada e foi o período de pandemia de covid-19 que restringiu um pouco a questão de mobilidade.

Consoante dados do portal *gov.br*, a Operação Acolhida que é coordenada pela Casa Civil, tem três eixos que são: ordenamento de fronteira que prevê documentação, vacinação e operação de controle do Exército Brasileiro; acolhimento, que compreende oferta de abrigo,

alimentação e atenção à saúde; e a interiorização, com o objetivo de inclusão socioeconômica. A operação Acolhida é uma estratégia federalizada de oferta de assistência emergencial aos refugiados venezuelanos, coordenado pelo governo federal/casa civil em parcerias com 11 ministérios, com suporte de agências da Organização das Nações Unidas e de mais de 100 entidades da sociedade civil e organismos internacionais.

Vale salientar que os abrigos são de caráter emergencial, por isso é preciso continuar trabalhando e ofertar capacitações e cursos de língua portuguesa para todos os abrigados com a finalidade de qualificar para facilitar a interiorização e a inserção deste público no mercado de trabalho. Veremos a seguir o quantitativo de deslocamentos mensais realizado pelos migrantes venezuelanos no estado de Roraima para outros estados do Brasil, com o apoio do governo federal, OIM e sociedade civil, no período de 2018 a 2023.

Figura 2 – Deslocamentos entre 2018 a 2023



Fonte: <http://www.mds.gov.br/> Informe de Interiorização do Subcomitê Federal para Acolhimento-Abril 2018 a janeiro 2023

Segundo levantamento do informativo mensal do Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos migrantes no período de 2017 a 2023 o Brasil registrou a entrada de 853.566 venezuelanos. Deste montante, 426.032 permaneceram em território nacional, enquanto 427.534 seguiram para outros países. Em relação aos que residem oficialmente no

Brasil, 354.209 são titulares de autorização de residência temporária, válida por dois anos; e de autorização de residência por prazo indeterminado.

Os refugiados reconhecidos somam 53.284. Atualmente, estão em tramitação 99.520 pedidos de refúgio, que são analisados pelo Conselho Nacional de Refugiados (CONARE) do Ministério da Justiça e Segurança Pública. Destaca ainda que, em cinco anos, foram emitidos 477.332 CPFs a nacionais venezuelanos, o que garante o acesso a programas assistenciais e trabalho, além de apoio dos órgãos governamentais e entidades parceiras da sociedade civil.

O informativo mensal é um documento que tem o objetivo de garantir a transparência sobre a recepção dos migrantes venezuelanos no país e manter a atualização e controle estatístico. Os números são produzidos pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, Receita Federal e Polícia Federal, e são consolidados pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), Agência da ONU para as Migrações. O Subcomitê é parte do Comitê Federal de Assistência Emergencial.

No que se refere ao perfil da população migratória venezuelana, a maioria é do sexo masculino e tem entre 30 e 59 anos, faixa etária que representa 36% do total, seguido pela faixa etária de 18 a 29 anos com o percentual de 33% segundo dados de janeiro de 2017 a janeiro de 2023. Segundo o Subcomitê Federal para Acolhimento e interiorização de migrantes em situação de vulnerabilidade deslocamentos assistidos de venezuelanos, no período de abril de 2018 a janeiro de 2023 já foram interiorizados 94.531 venezuelanos, distribuídos em 920 municípios.

Destacamos ainda que o Brasil registrou no mês de janeiro de 2023 a entrada de 16.953 venezuelanos, está sendo o maior número mensal nos últimos 12 meses, segundo OIM. Os venezuelanos que chegam ao Brasil, em busca de alimentos, remédios, emprego entre outras coisas, devido a grave crise econômica, política e social que se estende por todo o país, se enquadram, em geral, no contexto de migração forçada, uma vez que são viajantes que se sentem obrigados a saírem de suas casas em direção ao desconhecido, buscando melhorias para suas vidas.

Um dos principais motivos que fazem com que muitos fiquem em Roraima, em vez de buscar outras regiões do país, é devido a que aqui estão mais perto de casa, que a locomoção até sua cidade de origem é mais fácil do que se deslocarem a outros estados brasileiros ou outro país. De acordo com Lussi (2015, p. 142), “as políticas a serem implementadas para atender os desafios dos migrantes devem ser interdisciplinares, integradas, contextualizadas, capazes de reconhecer e assumir a complexidade que o tema requer”.

As relações bilaterais entre país de origem e de destino, história, cultura, momento histórico em que a política é pensada e decidida, entre outras variáveis, é determinante nas condições, potencialidades e exigências e adequadas a garantir acesso aos direitos assegurados a todos. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2016) a migração pode ser entendida como um processo espontâneo, no qual a pessoa sai do seu país em busca de melhores condições de vida. O refugiado, por sua vez, sai do seu país, mas não pode retornar devido à falta de segurança, pois se encontram em situação de extremo perigo e que conseqüentemente, têm direito a proteção do direito internacional.

A migração é caracterizada pelo processo de rompimento do seu local de origem com o novo, é necessária uma nova percepção que envolva o novo país e seu entorno, além de buscar novas relações e condições.

Mas na medida em que dura a migração, porque não se emigra, não se cortam os laços com seu universo social, econômico, cultural e habitual) e não se imigra ( não se agrega, mesmo que marginal e muito superficialmente, a outro sistema social) impunemente (e sem conseqüências), produz-se entre os migrantes, uma inevitável reconversão de suas atitudes em relação a si mesmos, em relação ao 'seu país e em relação à sociedade na qual vivem cada vez por mais tempo e de forma mais contínua, e principalmente, frente às condições de trabalho que essa sociedade lhes impõe (SAYAD, 1998, p. 65).

Roraima é o estado do Brasil mais afetado pela crise no país vizinho, por não ter as condições necessárias para receber um fluxo grande e abrigar os migrantes de forma adequada. A economia de Roraima basicamente gira em torno do comércio e do funcionalismo público, ou seja, é uma economia não industrializada. Outro fator que dificulta a vida dos migrantes nesse estado é a diferença de idioma, no caso o português. Esses dois fatores são restritivos para a imigração na fronteira dos dois países. Entretanto, a crise econômica e política iniciada em 2013 naquele país colocou o estado de Roraima na rota da migração venezuelana.

Uma breve explicação sobre o contexto da Venezuela é citada por Bastos e Obregón (2018) eles alegam que três aspectos desencadearam a crise venezuelana: em 2013 ocorre a morte do presidente Hugo Chávez e Maduro assumiu o governo sem o carisma e o mesmo preparo político e com práticas autoritárias. Em 2014, houve a queda do preço do barril de petróleo e a exportação diminuiu, além do controle da inflação por meio da regularização do câmbio. Na eleição de 2015, os chavistas enfrentam uma crise dentro do próprio sistema, perdendo o apoio do Legislativo. A questão econômica é a que primeiramente é sentida pelos venezuelanos,



[...] a inflação só aumentou e o PIB per capita diminuiu, devido as medidas por ele adotadas de limitação de lucros, o que fez com que os outros setores – que não petroleiros - sabotassem a economia do país, através da alta inflação e da escassez de produtos básicos de consumo, aumentando ainda mais a dependência no petróleo”. (BASTOS; OBREGÓN, 2018, p. 13).

Os problemas sociais gerados no país, como desemprego, inflação e escassez de mercadorias, inclusive desabastecimento de remédios, geraram uma forte onda migratória por parte da população Venezuela, que saíram para outros países em sua maioria vizinhos da terra natal. No Quadro 4 é possível verificar a situação nos pedidos de refúgio:

Quadro 4 – Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual (\*)

Países	Total (%)	2011 (%)	2012 (%)	2013 (%)	2014 (%)	2015 (%)	2016 (%)	2017 (%)	2018 (%)	2019 (%)	2020 (%)
Venezuela	57,6	0,0	0,0	0,0	0,1	0,3	1,0	6,4	23,1	20,2	6,5
Haiti	14,6	0,2	0,2	0,4	0,4	1,1	0,1	0,8	2,6	6,3	2,5
Cuba	4,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,3	0,8	1,0	1,5	0,5
China	2,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,5	0,5	0,6	0,2
Angola	2,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,3	0,2	0,7	0,3	0,2	0,1
Bangladesh	2,2	0,0	0,0	0,7	0,2	0,3	0,0	0,2	0,4	0,3	0,1
Nigéria	1,3	0,0	0,0	0,1	0,3	0,3	0,0	0,2	0,1	0,1	0,1
Senegal	3,4	0,0	0,0	0,4	0,9	1,1	0,1	0,5	0,2	0,1	0,1
Colômbia	0,7	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,1
Síria	1,9	0,0	0,0	0,1	0,5	0,5	0,1	0,3	0,2	0,2	0,0
Outros países	10,1	0,2	0,2	0,7	1,6	1,8	1,8	1,6	1,6	1,5	0,6
<b>Total</b>	<b>100,0</b>	<b>0,6</b>	<b>0,5</b>	<b>2,6</b>	<b>4,2</b>	<b>6,0</b>	<b>2,2</b>	<b>12,0</b>	<b>30,0</b>	<b>31,1</b>	<b>10,9</b>

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. (\*) Foi utilizada a variável “nacionalidade” de 2011 a 2015 e “país de nascimento” de 2016 a 2020. Disponível em Refúgio em números 6ª edição.

Nascimento (2020) destaca que aqueles que decidiram sair do país em direção ao Brasil, uma pequena fração acaba ficando em Pacaraima, primeira cidade ao atravessar a fronteira, mesmo assim devido àquela cidade não oferecer suporte de empregabilidade cria-se a expectativa de que a capital pode fazê-lo, então, eles migram para Boa Vista, inclusive uns se arriscam a vir a pé, o que torna a cidade fronteiriça um lugar de passagem para muitos. Os serviços públicos como saúde e educação sofreram impacto repentino, ao receber um grande número de pessoas em tão pouco tempo e sem nenhum tipo de política pública efetivamente voltada para os migrantes.

Segundo Pereira (2020), os estados que fazem fronteira com a Venezuela precisavam ter ações estratégicas, criando políticas sociais, que possibilitassem a entrada regular e a integração dos migrantes no país de destino. Portanto vale salientar que no Brasil a resposta do

governo federal na época (Michel Temer) só veio a ocorrer efetivamente a partir de 2018, sendo tardia diante de um fluxo migratório que se mostrava previsível e em ascensão, ou seja, o governo federal mostrou-se omissivo quanto a essa realidade, o que está na contramão dos princípios da política migratória brasileira.

Portanto esta lei da migração resulta de um trabalho árduo da sociedade civil que não apenas representou os interesses dos não-nacionais, mas também cobrou agilidade e transparência durante todo o trâmite para a sua aprovação. Uma das mudanças é sobre combater a criminalização do migrante e contribuir para a desburocratização de processos documentais.

Quando o governo não toma providências, a população acaba agindo pela raiva do momento, hostilizando aqueles que já estão humilhados e em um lugar que não queriam estar, ou seja, em outro país. Nesse sentido, Castro (2005, p. 5) explica essa visão do estrangeiro, como um possível terrorista, um estrangeiro, um migrante que está em situação “irregular” termo que demarca fronteiras.

Portanto é necessário conhecer para entender o outro, independentemente de onde ele venha, as sociedades são feitas de diferentes, mas “o costume de discriminar os que são diferentes, porque pertencem a outro grupo, pode ser encontrado mesmo dentro de uma sociedade” (LARAIA, 2009, p. 74), o que não é muito favorável para as pessoas que entram em outro país em busca de melhores condições de vida, porque os que são do país se sentem ameaçados.

Contudo os cuidados não ficam só para os nacionais, mas também aos migrantes que chegam a outro país, é preciso que eles também integrem mesmo que minimamente, ao contrato social instituído naquele lugar. Que não é somente o nacional que deve aceitar o outro, mas este que chega precisa reconhecer a pluralidade e aceitar uma vida comum dos diferentes, dos seus costumes, das suas tradições. Ainda mais para aqueles que irão se inserir diretamente com os nativos, como na educação e podemos considerar principalmente na EJA, que já tem uma vivência e conhecimento que deveria ser reconhecida e valorizada.

Independente do aumento das migrações nessa região, a simples característica de ser uma região de fronteira, já deveria ser suficiente para a existência de políticas públicas voltadas para a integração entre as populações de ambos os países, devido sua inexistência tem gerado toda sorte de problemas para as populações dessas regiões, inclusive a discriminação e xenofobia.

A partir do ano de 2016 com o fluxo de migrantes venezuelanos procurando abrigo no estado de Roraima foi ocupando os mais variados espaços territoriais, como os prédios públicos

abandonados. Vale destacar que o processo migratório é um fenômeno dinâmico e suas causas por serem diversas se aprimoram e geram novos problemas de cunho social e ambiental, impulsionado por pessoas que saem de seu local de origem em busca de sobrevivência, visando novas alternativas de vida e melhorias de condições.

Segundo Santos, Bahia e Gomes (2016) há múltiplos fatores envolvidos no ato de migrar, que não é apenas o deslocamento, mas outras rupturas, como de laços familiares, de grupos de pertencimento, de costumes, valores, cultura, de relação de produção e outros. A língua, a maneira de ver o mundo, os hábitos e outras coisas adquiridas na infância e na juventude continuam, não se perdem no processo de migração. Portanto mudanças fundamentais ocorrem, pois, os recém-chegados têm que aprender uma nova língua, conviver num novo mundo e com pessoas que pensam de forma diferente, mas a transformação nunca é absoluta e total.

No entanto, a aquisição da linguagem é o passo mais importante no processo de adaptação de um estrangeiro, e mesmo migrantes internos têm necessidade de uma adaptação ao linguajar do lugar de destino. É desse aspecto da linguagem que chegamos à questão educacional. A educação é um instrumento importante no desenvolvimento de qualquer nação, por possibilitar o aperfeiçoamento intelectual, moral, ético, profissional e social das pessoas. Quando é disponibilizada e efetivada políticas públicas adequadas, se torna mais fácil para aplicar as metas educacionais elaboradas.

A educação deve ser entendida como prática que pode acontecer por muitos meios, seja de forma estruturada, por meio dos livros didáticos escolares, seja no ambiente familiar ou por outros meios, na vida social. Ela vai se transformando por meio das experiências vividas por cada pessoa ao longo da sua vida e que vai sendo transferida de geração em geração de acordo com a sociedade na qual está inserida.

Segundo Meneses (2004, p. 16), afirma que “primeiramente, ela significa a atividade desempenhada pelos adultos para assegurar a vida e o desenvolvimento da geração mais nova, das crianças, dos adolescentes e jovens, para despertar e fazer crescer as suas habilidades e poderes físicos”. E em segundo lugar, a educação significa o processo de crescimento pessoal, assumido pelo próprio educando, ao tomar consciência de sua pessoa, de suas aptidões, de metas sociais desejáveis, de um ideal de vida. Neste sentido a educação se torna um processo que dura toda a vida. E mesmo que o indivíduo tome consciência da sua autoeducação, ele ainda precisará do educador ao menos um pouco ao longo da vida. Destaca-se, neste sentido, a Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 da Câmara de Educação Básica que institui Diretrizes

## Operacionais para a EJA:

VI- à oferta com ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida.  
 -§7º A avaliação e certificado dos estudantes da EJA com ênfase na educação ao longo da vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público da educação especial refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras.

Vale ressaltar que a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, dispõe o seguinte:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileira, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 1º a matrícula uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches.

§ 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 3º Nos termos do caput deste artigo, não consistirá em óbice à matrícula: I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados.

§ 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando a situação de vulnerabilidade.

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

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

O entendimento das dinâmicas sociais próprias de regiões de fronteira, em particular as relações entre indivíduos de nacionalidades diferentes, e sua presença no ambiente escolar, constitui um desafio e uma oportunidade ímpar para o enriquecimento do processo educativo. Figueiredo (2013) esclarece que a fronteira é caracterizada como uma área complementar e intercultural uma região de complementaridade e interculturalidade, que dá origem a uma característica peculiar à região, estabelecendo, por vezes, uma diversidade cultural específica que gera o caráter único da área e por vezes estabelece uma diversidade cultural específica.

A pluralidade deve ser trabalhada na escola, começando com a construção de currículos pedagógicos que buscam construir o saber, usando as diferenças. “Assim, quando se encontram

aliadas políticas públicas educativas inovadoras e uma escola desafiadora, ter-se-á uma sociedade em que a visão com relação a diversidade social e cultural tratará de uma retórica, para o ‘outro’ o diferente sou eu” (PAZ, 2016, p. 35).

Todos os envolvidos na área da educação precisam estar atentos às diferenças e saber aproveitá-las de forma interdisciplinar, no sentido de garantir “o papel da escola e o poder do docente, enquanto agente de transformação na educação e no comportamento dos indivíduos [...]” (PAZ, 2016, p. 12). O professor que aproveita os diferentes em sala de aula acaba expandindo o leque de conhecimento dos seus alunos.

A pluralidade é algo comum, ou deveria ser em escolas de fronteiras ou em países que recebem muitos migrantes. Com isso, “a valorização da diversidade, na pluralidade cultural é uma tendência na educação, usada pelo Estado, como tópico fundamental nos conteúdos escolares [...]” (PAZ, 2016, p. 13). Desde a década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propõe que a educação brasileira, desenvolva os currículos de forma que aproveite os diferentes que aqui vivem.

Com esse objetivo, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu na década de 1990, com base na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) matérias que seriam obrigatórias para todas as modalidades, tentando diminuir as diferenças e proporcionando uma formação básica para todos. Mas essa integração só será possível se forem observadas as especificidades da realidade regional do estudante, ainda mais em um país como o Brasil que possui grande dimensão territorial.

O conteúdo impresso no livro deve ser sensível às especificidades regionais e locais nos quais o aluno está inserido, sendo necessária sim, uma base de conteúdos teóricos, mas que os subsistemas e as escolas possam ter autonomia para adequá-los a realidade da sociedade local, principalmente quando se trata de escolas em áreas de fronteiras. Para Pereira (2009) é sabido que, até recentemente, os aspectos educacionais das áreas de fronteira eram tratados nas políticas educacionais, regionais e locais de forma unilateral e homogênea, ou seja, sem levar em conta a singularidade das fronteiras, o que pressupõe pelo menos relações.

As escolas têm recebido alunos de outras nacionalidades, em grande ou pequena quantidade desde muito tempo, mas as políticas educativas não têm dado relevância a este aluno, que é cultura viva e que poderia enriquecer as aulas com a troca de conhecimentos. É na escola que se observa com mais clareza a diversidade que os movimentos migratórios proporcionam, evidenciando os valores e crenças que cada aluno possui no seu âmbito familiar.

## 2.1 COMO SE ORGANIZA E SE DESENVOLVE A EJA EM RORAIMA

Segundo divulgação na Folha BV (21/12/2022), a pré-matrícula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), já está disponível na rede estadual de ensino, divulgou a Secretaria de Educação e Desporto (SEED) em dezembro de 2022 para o ano letivo de 2023, e ainda que o procedimento deve ser realizado nas escolas estaduais que ofertam a modalidade EJA. Dados do jornal informa que 90% das pessoas que procuram as escolas de Roraima para a modalidade EJA fora do período de matrícula e que são informadas para voltarem durante as datas estabelecidas no Calendário Escolar, não retornam.

Para acesso a EJA os interessados precisam ter idade mínima de 15 anos completos para ingressar no Ensino Fundamental (segundo segmento) e 18 anos completos para o Ensino Médio (terceiro segmento).

Segundo informações da DIEJA (2022), a Secretaria de Estado da Educação e Desporto, elaborou e instituiu em abril de 2020, o Plano de implementação das atividades não presenciais (PIANP) no âmbito das escolas da rede pública estadual de Roraima, com intuito de promover as atividades pedagógicas por meio de ensino remoto.

Os professores, coordenadores da rede de ensino produziram relatórios mensais com dados relativos ao desenvolvimento do trabalho, trazendo informações quanto ao alcance dos alunos e estratégias no processo. No relatório destacaram que os dados podem contribuir para uma reflexão do caminhar das escolas e a tomada de decisões para um planejamento que considere as necessidades e adote estratégias para superar as fragilidades e dificuldades apresentadas no decorrer do processo.

Ainda, segundo informações da DIEJA (2022), em setembro de 2020 a SEED elaborou orientações para o redimensionamento das ações pedagógicas a serem desenvolvidas no período da suspensão das atividades não presenciais de acordo com a Portaria nº 1123/2020/SEED/GAB/RR<sup>3</sup> devido a necessidade de redimensionar as atividades pedagógicas não presenciais, avaliar o processo pedagógico, replanejar estratégias para realizar busca ativa dos estudantes não atendidos e/ou que não atingiram os objetivos educacionais propostos.

Além disso realizaram o preenchimento de uma planilha de acompanhamento das atividades não presenciais, inclusive o preenchimento da planilha tem a função de identificar os alunos não localizados, localizados (participativos ou não) e identificar o nível de

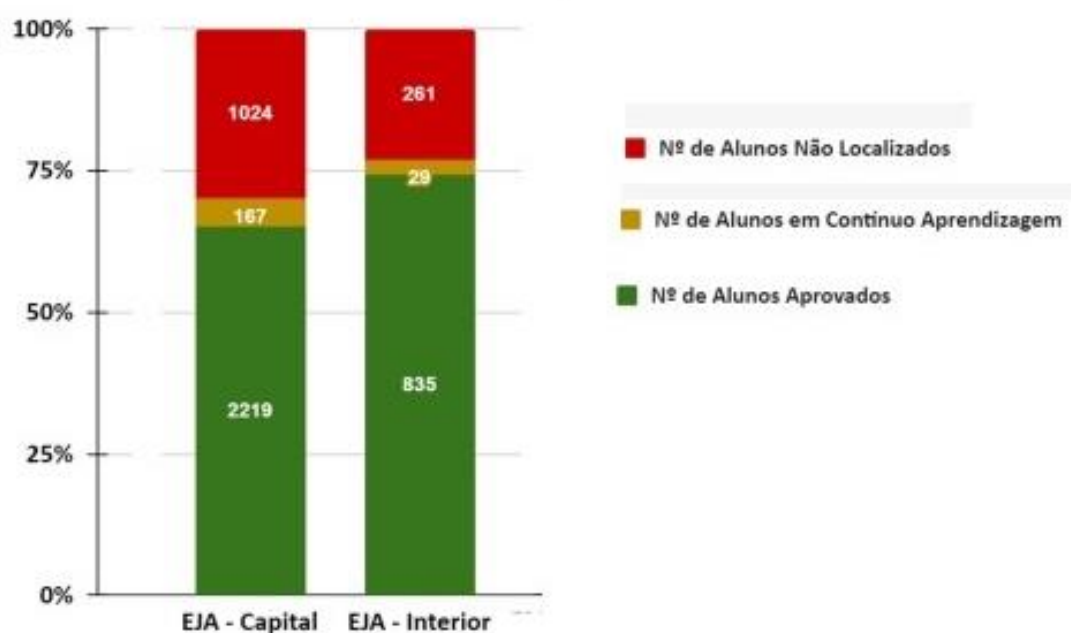
---

<sup>3</sup> Portaria nº 1123/2020/SEED/GAB/RR que trata da suspensão temporária das atividades não presenciais no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino.

acompanhamento das atividades não presenciais, possibilitando que a equipe gestora busque alternativas que auxiliem os professores nas dificuldades e desafios da função, entre outras ações.

A equipe da Divisão de Fortalecimento do Currículo (DIFC), através de assessoria prestada às escolas acompanha e fortalece o fazer pedagógico junto aos coordenadores pedagógicos, identificando resultados positivos e as dificuldades enfrentadas pelas escolas no período pandêmico. De acordo com o relatório produzido pela DIFC apresenta uma visão geral do encerramento do ano letivo de 2020 das 58 escolas estaduais da capital e 63 do interior (municípios de RR), mostrando os resultados referentes ao desenvolvimento das atividades não presenciais. Segundo o relatório o rendimento dos alunos EJA ensino médio das escolas não indígenas da rede pública Estadual de Roraima é:

Figura 3 – Levantamento dos alunos não localizados, em contínuo aprendizagem e aprovados



5

Fonte: Divisão de Fortalecimento do Currículo (2020, p. 5).

Conforme dados do relatório de encerramento do ano letivo 2020, elaborado pela Divisão de Fortalecimento do Currículo (DIFC), os alunos da modalidade EJA, pode-se destacar que o desafio continua, pois observa-se que há as menores taxas de aprovação, aproximadamente 58% na capital e 60% no interior. Em contra partida, essa modalidade apresenta os maiores percentuais de alunos em contínuo de aprendizagem e também não

localizados, tanto no interior como na capital, e muitos desse não localizados são devido os deslocamentos para outros estados e municípios e por falta de telefone por parte dos alunos. O relatório destaca ainda a necessidade de a Secretaria de Educação do Estado estabelecer as diretrizes e procedimentos quanto ao processo contínuo de aprendizagem, visto que é um fator novo e requer normativa, considerando que o aluno foi promovido, mas não cursou a série anterior.

Segundo a Folha BV, com informações da assessoria de comunicação da SEED para o ano de 2023, são ofertadas ao todo 2.940 vagas (PRÉ-MATRÍCULA..., 2021). Destas, 835 são para o 2º segmento (Ensino Fundamental) e 2.105 para o 3º segmento (Ensino Médio). Em Roraima, 87 escolas ofertam a EJA, sendo 17 em Boa Vista, 30 no interior e 40 em comunidades indígenas. Portanto, a rede de ensino estadual de Roraima passa a ofertar a EJA nas duas etapas da educação básica nas seguintes escolas na capital:

Quadro 5 – Escolas de Roraima que ofertam EJA

<b>Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano)</b>
Escola Estadual Lobo D'Almada - Centro
Colégio Estadual Militarizado Maria de Lourdes Neves - Pintolândia
Escola Estadual Raimunda Nonato Freitas da Silva - Santa Tereza
Escola Estadual Antônio Ferreira de Souza - Jardim Floresta
<b>Ensino Médio (1º ao 3º Ano)</b>
Colégio Estadual Militarizado Dr. Luiz Ribeiro de Lima - Jardim Equatorial
Colégio Estadual Militarizado Maria Sônia de Brito Oliva - Pintolândia
Escola Estadual Monteiro Lobato - Centro
Colégio Estadual Militarizado Camilo Dias - Liberdade
Colégio Estadual Militarizado Presidente Tancredo Neves - Tancredo Neves
Escola Estadual Voltaire Pinto Ribeiro - Dr. Silvio Leite
Colégio Estadual Militarizado Maria dos Prazeres Mota - Santa Tereza
Escola Estadual Ana Libória - Mecejana
Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio (1º ao 3º Ano)
Escola Estadual Cívico-Militar Fagundes Varela - Nova Cidade
Colégio Estadual Militarizado Fernando Granjeiro de Menezes - Caranã
Escola Estadual Ensino Médio em Tempo Integral Maria das Dores Brasil - Treze de setembro
Escola Estadual Maria das Neves Resende - Asa Branca

Fonte: Pré-matrícula... (2021).

## 2.2 A RELAÇÃO ENTRE EJA E A MIGRAÇÃO EM RORAIMA

Segundo Freire (1987) há dois tipos de educação: a educação dominadora (bancária) descreve a realidade transfere conhecimento. A educação libertadora tem a finalidade de criar o conhecimento e de transformar a realidade por meio da ação-reflexão.



Educação é o que se desenvolve além do ambiente escolar, é tudo aquilo que se aprende socialmente – na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. –, resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação. Porém, a educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas (OLIVEIRA, 2012, p.4).

A educação é uma troca de conhecimentos e é com essa perspectiva que as políticas devem ser elaboradas, colocadas em prática e conseqüentemente avaliadas após a sua aplicação, ainda mais com relação a educação de jovens e adultos, modalidade de ensino na qual o aluno traz para a sala de aula suas vivências e um conhecimento fundamentado no mundo do trabalho. As rupturas com o passado nunca são totais, tudo o que ele já vivenciou até chegar na nova condição, continuam com o migrante para onde ele vá.

Porém, como os recém-chegados têm que aprender um novo idioma, viver em um novo mundo e conviver com pessoas que pensam diferente, mudanças e muitas vezes mudanças radicais acontecem, mas a transformação nunca é absoluta e abrangente. A escola pode ser um dos locais onde ocorrerá a integração e adaptação dos migrantes com a população local, o que em algumas situações pode ser zona de conflitos, na medida em que os filhos/estudantes conhecem a nova cultura, o que pode em alguns aspectos se distanciar das expectativas dos pais em relação ao novo país, por sentirem que seus filhos estão absorvendo com rapidez o que veem do mundo e os seus novos hábitos (SANTOS; BAHIA; GOMES, 2016).

Segundo Alves (2010), é inegável que com a presença dos migrantes ocorre uma reconfiguração do contexto escolar que afeta, de forma significativa, não apenas os espaços e tempos educativos, mas também as dinâmicas sociais, culturais e estruturais da própria instituição escolar. Um misto de aprendizagens e resistências vai surgindo no processo individual e coletivo dos migrantes no país de destino, mas, isto é também um sinal do processo de reconfiguração que a migração proporciona a todos. É por isso que se faz presente a necessidade de políticas sociais, posto que elas irão “arrumar” o processo de adaptação em curso.

O ser humano depende de suas experiências anteriores para se situar no mundo, e com isso criar sua visão política e social sobre os problemas com os quais interage como fenômeno social a escola é a instituição na qual a pessoa passa mais tempo, o que inevitavelmente é o lugar que criará vínculos, relações, experiências as quais definirão a sua própria visão sobre si e sobre as demais pessoas, podendo desenvolver a capacidade crítica. Pode se considerar que a diversidade na escola é desafiadora, mas também traz pontos positivos, um deles é a troca de

experiências, além de ter contato e aprender outras culturas, outro idioma, aumentando os conhecimentos.

A educação pode despertar o melhor nas pessoas, fazer com que estereótipos, preconceitos e discriminação sejam substituídas por pensamento crítico, solidariedade e abertura. Ela pode oferecer ajuda aos que sofrem e um ponto de partida aos que precisam desesperadamente de uma oportunidade (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA [UNESCO], 2019, p. 7).

Parte do processo de conhecimento, crescimento pessoal, amadurecimento e/ou desenvolvimento intelectual ocorre no momento em que o estudante toma consciência de si e de que vive em sociedade, compartilhando espaços com outras pessoas e assim passa a desenvolver aptidões, estabelecer metas pessoais e sociais com a finalidade de atingir um ideal de vida, conquistadas com seu esforço próprio, e da educação que recebeu na escola, que também influencia na sua percepção de mundo e sociedade (MENESES, 2004).

Segundo Serafim, Cabral e Meletti (2021), a super-exploração do trabalho do migrante é considerado pelos seguintes argumentos: (1) o valor do trabalho migrante é inferior; (2) a precariedade legal e econômica; e (3) abordagem segmentada do mercado de trabalho. Mas na verdade o que ocorre é que eles geralmente ocupam postos de trabalho que não requer muita qualificação, embora tenham qualificação, e a fragilidade do vínculo deste no país, pela falta de conhecimento e acesso aos direitos. Portanto estes são os argumentos os quais tentam considerar o valor do trabalho do migrante inferior. E ainda destacamos a situação legal e econômica do trabalhador - um trabalhador ilegal, com família e sem qualquer dinheiro está muito mais propenso a aceitar condições precárias e até desumanas de trabalho.

Ambos os argumentos são força motriz das tensões que segmentam a classe trabalhadora entre migrantes e não-migrantes e que produzem a falsa ideia de que existem mais aproximações entre capitalista e trabalhadores nativos do que entre os próprios trabalhadores. Por isso destacam que a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como possibilidade de acesso gratuito à língua portuguesa, à alfabetização, à escolarização e à profissionalização e, portanto, a melhores condições de vida.

Vale destacar o número de matrículas de alunos venezuelanos na educação básica e na EJA nos anos de 2013 a 2019 no quadro abaixo, conforme dados do Censo da Educação Básica do INEP/SEED:

Tabela 1 – Comparação entre matrículas de alunos venezuelanos na Educação Básica e na EJA entre 2013-2019

Ano de referência	Total de matrículas	Ed. Básica		Total de matrículas	EJA	
		Venezuelanos	Números-índice		Venezuelanos	Números-índice
2013	49.848.027	619	100	3.772.670	30	100
2014	49.583.324	678	109,5	3.592.908	28	93,3
2015	48.796.512	789	127,4	3.491.869	24	80
2016	48.817.479	1.083	174,9	3.482.174	50	166,6
2017	48.608.093	2.082	336,3	3.598.716	87	290
2018	48.455.867	6.672	1.077	3.545.988	202	673,3
2019	47.874.246	20.877	3.372	3.273.668	528	1.760

Fonte: Serafim, Cabral e Meletti (2021, p. 11)

Neste sentido ao disponibilizar o acesso gratuito à aprendizagem da língua portuguesa e à cultura brasileira, a EJA pode ser reconhecida como um agente público formal de acolhimento aos migrantes venezuelanos, portanto considera-se de suma importância o acesso a EJA.

Um estudo sobre a migração desenvolvido em função da situação dos migrantes venezuelanos no Brasil, realizado por Simões (2017) aponta um alto nível de desemprego entre os venezuelanos. Roraima apresentava o maior índice de venezuelanos no Brasil.

Os dados regionais nos permitem indicar a relevância de políticas públicas em especial na região Norte, que representa 82% do número de matrículas. O número de aluno nessa região vai ao encontro das análises de Cavalcanti *et al.* (2019) que apontaram que a maior parte dos migrantes venezuelanos entra no Brasil pela fronteira de Roraima e que, devido à falta de dinheiro, tende a permanecer na região Norte, principalmente em Boa Vista. O alto número de venezuelanos na região desencadeia um alto nível de desemprego entre esses migrantes (35.4%) (SIMÕES, 2017, p. 97).

Simões (2017) destaca ainda que com relação à escolaridade, os migrantes venezuelanos em Boa Vista apresentam índices de educação formal 28,4% do total possuem ensino superior completo, somados aos 3,5% que possuem Pós-Graduação, esse percentual sobe para 31,9% os migrantes que possuem, pelo menos, ensino superior completo. 30,5% do total possuem pelo menos ensino médio completo, o que totaliza 78% do total dos migrantes venezuelanos em Boa Vista com pelo menos ensino médio completo. As porcentagens de ensino médio incompleto, ensino fundamental (completo e incompleto) e analfabetos somam o restante, ou seja, 22%.

A despeito desse dado trazido por Simões (2017) no qual o perfil educacional do migrante venezuelano em Boa Vista atende a uma possível configuração educacional positiva para se inserir no mercado de trabalho para além daqueles postos cuja exigência de formação é

mínima, é perceptível na capital Boa Vista a presença de migrantes venezuelanos em postos de trabalho desde a construção civil, comércio, (principalmente supermercados e feiras desenvolvendo atividades operador de caixa), açougues e padarias, além dos setores de serviços de alimentação, na função de garçons, o que reforça o que a pesquisa desenvolvida por Simões (2017) retrata.

Simões (2017) apresenta a distribuição dos migrantes venezuelanos por remuneração, segundo escolaridade, segundo a Tabela 2.

Tabela 2 – Distribuição relativa dos migrantes venezuelanos, por remuneração mensal, sem salário mínimo, segundo escolaridade, Boa Vista, 2017

Escolaridade	< 1 S.M	1 a 2 S.M	2 S.M >	S/remuneração	Total
Analfabeto	0,3	0,0	0,0	0,0	0,3
Ens. Fund. Completo	3,4	1,3	0,0	0,0	4,7
Ens. Fund. Incompleto	0,8	0,0	0,5	0,0	1,3
Ens. Méd. Completo	16,8	12,1	0,8	0,3	30,0
Ens. Méd. Incompleto	6,3	3,9	0,8	0,5	11,6
Ens. Sup. Completo	11,6	16,3	1,8	0,0	29,7
Ens. Sup. Incompleto	8,9	9,2	0,5	0,0	18,7
Pós-grad. (Esp/mestr/dout)	1,3	2,1	0,3	0,0	3,7
Total	49,5	45,0	4,7	0,8	100,0

Fonte: ACNUR (2017).

Segundo dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), do Ministério do Trabalho, no município de Boa Vista o saldo de empregos formais em 2020 foi de 90.994, desse total os venezuelanos representavam 3.286, ou seja (3,6%). Já no ano de 2021 o saldo dos venezuelanos no mercado de trabalho foi de 677. Sendo que as principais categorias profissionais contratadas foram de: faxineiro, auxiliar de serviço de alimentação, pintor de obras da construção civil, atendente de lojas e mercados, repositor de mercadorias, observamos então que os postos de trabalho ocupado pela maioria dos venezuelanos são aquelas de menor remuneração, independente da experiência anterior e qualificação.

Portanto justifica a procura do ensino da EJA pelos migrantes venezuelanos para regularizar sua situação educacional e aprender a língua portuguesa e para se inserir no mercado de trabalho com melhores condições. Um contraponto à pesquisa de Simões (2017) pode ser atualizada pelos dados trazidos pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), ONU Mulheres e Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e executada pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Faculdade de Ciências Econômicas (CEDEPLAR) e pela Fundação Instituto Propósito de Ensino (IPEAD) da Universidade Federal

de Minas Gerais (UFMG) em parceria com a UFRR em 2021.

Os dados apontam que os venezuelanos interiorizados pela ação Acolhida são os que apresentam maior nível de escolaridade e os que dominam melhor a língua portuguesa e ainda que os salários recebidos é maior que os dos venezuelanos abrigados em Roraima. A renda média dos beneficiados pela interiorização era de 1.325 um pouco acima do salário mínimo brasileiro (2021). Mas em relação aos que permaneceram abrigados em Roraima recebiam uma renda média de R\$ 595,00 inferior ao salário mínimo e quase três vezes menor à renda média da população residente em Roraima.

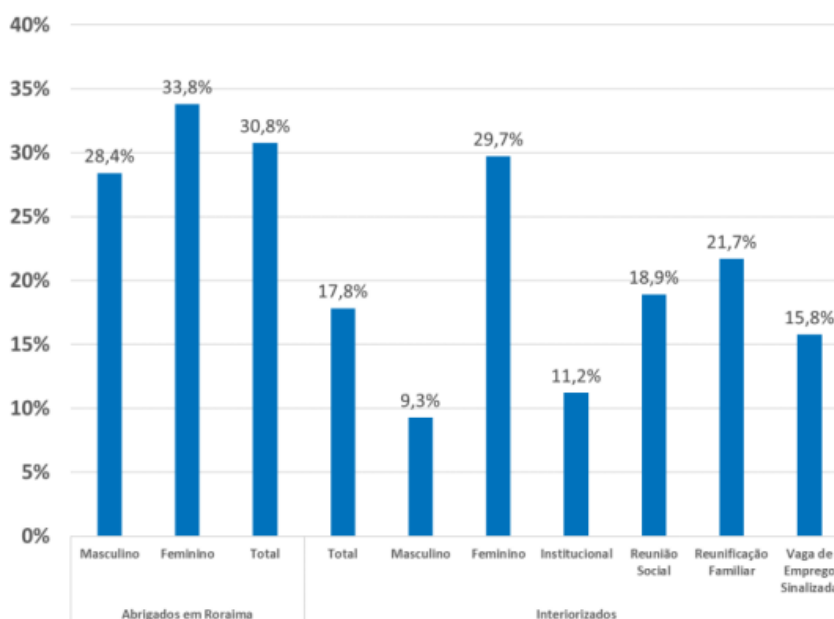
A pesquisa aponta ainda que os que permaneceram em Roraima têm os níveis mais baixos de educação para ambos os sexos. E ainda que os interiorizados, há diferenças em seus perfis educacionais dependendo da região de destino e da modalidade de interiorização no país, destaca ainda que cerca de 20% dos venezuelanos que se mudaram pela modalidade institucional possuíam ensino superior.

As pessoas com ensino superior representam uma proporção maior dos interiorizados na modalidade vaga de emprego sinalizada (26%). Em relação aos menores de 18 anos, 68% dos beneficiários da interiorização estavam matriculados na escola ou creche. Da população remanescente em Roraima, apenas 41% estavam matriculados em escola ou creche.

Outro fator que merece destaque é que entre a população desocupada o tempo médio sem trabalhar desde a chegada no Brasil é um pouco inferior entre as mulheres (10,7 meses) se comparado aos homens (11,9 meses) e para os interiorizados o tempo médio sem trabalhar após a interiorização é quase dois meses maior para as mulheres (7,7 meses) em comparação com os homens (6 meses). A pesquisa destaca ainda que

Em termos do rendimento do trabalho principal, as pessoas venezuelanas interiorizadas nas modalidades institucional e reunificação familiar apresentam os menores rendimentos, respectivamente R\$ 1.211 e R\$ 1.214, enquanto as pessoas interiorizadas pela modalidade vaga de emprego sinalizada apresentam o maior rendimento médio entre todas as modalidades (R\$ 1.608,00) (ONU, 2021).

Figura 4 – Taxa de desocupação média dos abrigados em Roraima e interiorizados, por região e modalidade



Fonte: ONU (2021).

A pesquisa revela ainda que quase um terço das mulheres interiorizadas relataram dificuldades em relação a acesso e permanência no mercado de trabalho, além de falta de apoio à inserção e demissões por conta do período da pandemia de covid-19 e o não pagamento pelo trabalho realizado e ainda dificuldades em encontrar trabalho adequado à experiência e formação.

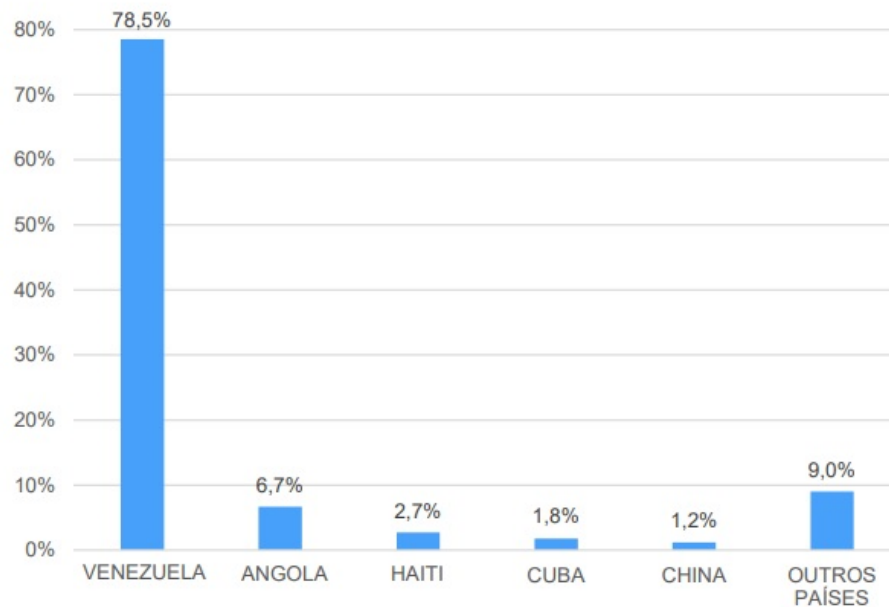
De acordo com a pesquisa realizada pela PÓLIS Pesquisa, em 2022, no estado de Roraima houve demanda de oferta de trabalho para profissionais venezuelanos na área de eletricista, técnicos em instalação e manutenção de ar-condicionado, mecânica e manutenção de maquinário pesado utilizado no setor agrícola e na indústria da construção civil.

Os entrevistados da referida pesquisa avaliaram que as pessoas refugiadas estão dispostas a se deslocarem onde haja oportunidades de trabalho, são esforçadas no aprendizado e execução das tarefas, têm bom relacionamento interpessoal e facilidade em interagir com novos colegas, além de conseguirem trazer novas culturas e capacidade de inovação para o ambiente de trabalho. Mas destacaram a necessidade de fortalecimento da proficiência na língua portuguesa para facilitar o processo de contratação, pois a falta de domínio é um desafio para o andamento das rotinas de trabalho.

E destacam ainda a necessidade da regularização dos documentos para se efetivarem no mercado de trabalho, como também para acesso a cursos de qualificação que promovam

conhecimentos sobre as especificidades locais, portanto indicam a parceria do setor privado com instituições que desenvolvam capacitações para suprir a demanda de mão-de-obra qualificada. Na Figura 5 pode-se verificar o alto índice de solicitação de refúgio dos venezuelanos para o Brasil.

Figura 5 – Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual



Fonte: ONU (2021)

### **CAPÍTULO 3 – A ESCOLA E A EJA COM OS MIGRANTES VENEZUELANOS: UM NOVO CONTEXTO DESSA MODALIDADE EM RORAIMA**

Em 2020, no período da pandemia foi elaborado pela Secretaria da Educação Estadual um plano de implementação de atividades não presenciais nas escolas da rede pública estadual para orientar os gestores, professores, coordenadores pedagógicos, aos alunos, pais e responsáveis, com a finalidade de desenvolver atividades não presenciais para alunos das escolas públicas da rede estadual de ensino, em consonância com o Decreto nº 28.663-E<sup>4</sup> de 31 de março de 2020 e com a nota técnica CEE-RR nº 001/2020. A SEED criou canais de comunicação para interagir com a comunidade escolar tais como: facebook: SeedRoraima Instagram: @seed.roraima e o blog: SEED<sup>5</sup>+, além de indicar sugestões de plataformas, materiais e links, para auxiliar os docentes na proposição das atividades.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5/2020 do Conselho Nacional de Educação que trata da organização do calendário escolar no período da emergência sanitária devido a COVID-19 cita que as medidas recomendadas para a EJA sejam as mesmas do ensino fundamental e médio, desde que sejam consideradas as peculiaridades na elaboração de metodologia e práticas pedagógicas (BRASIL, 2020).

Considerando ainda os objetivos de aprendizagem para o mundo do trabalho dos estudantes, a valorização dos saberes não escolares bem como as implicações das condições de vida e trabalho dos estudantes. Além de recomendar que seja respeitada a legislação e observada a autonomia e competência e que as instituições dialoguem com os estudantes em busca de melhores soluções, visando os interesses educacionais e princípio normativo de “garantia de padrão de qualidade”.

Faremos aqui uma interpretação das respostas concedidas por meio de entrevistas e conversas informais com a gestão da escola Amazônia, quando da oportunidade de buscar documentos que embasam esta pesquisa. A pesquisa foi realizada através de documentos e de visitas na escola para entrevistar a gestora e a coordenadora, sendo realizada uma conversa informal com a secretária da escola, orientadora e a analista educacional da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA).

---

<sup>4</sup> Decreto do Executivo Estadual de RR nº 28.663-E, de 31 de março de 2020 que prevê o retorno às aulas na modalidade não presencial, Nota Técnica nº 001/2020, do Conselho Estadual de Educação de Roraima que estabelecia orientações para direcionar as estratégias que as escolas, por meio da equipe de gestores e professores, devem promover, a fim de desenvolver atividades não presenciais para alunos das escolas públicas da rede estadual de ensino.

<sup>5</sup> <https://seedrrblog.wixsite.com/seed>. Acesso em: 25 mar. 2023.



Segundo a entrevista com a gestora da escola que ali trabalha há 29 anos e, que desde 2020 atua na gestão disse: “Não tenho domínio do idioma espanhol mas procuro compreender e ser entendida pelos estudantes venezuelanos, na escola tem alunos de outros idiomas como os haitiano, a política pública desenvolvida na escola é a política pública adotada para todos os alunos da EJA da rede de ensino do estado, considero que não há dificuldades em receber os estudantes venezuelanos, como também não considero dificuldade para atender os demais” finaliza.

Quando perguntada sobre qual é o quantitativo de aluno venezuelano na escola a gestora apresenta dificuldades com esse dado embora tenha afirmado que em relação a idade do público venezuelano que frequenta a escola, a média está entre 18 e 40 anos de idade, ao mesmo tempo em que explica que os alunos venezuelanos chegam a escola mesmo sem ter documentos brasileiro e que podem apresentar depois.

Sabe-se que a documentação para ingresso na escola de acordo com as normativas da rede estadual de Roraima é de que seja exigido apenas o documento pessoal e que para o ingresso ele precisa realizar a avaliação no idioma Espanhol para ser inserido na série adequada. A avaliação é elaborada pela própria escola e aplicada pela coordenação que aplica e corrige e a escola válida, após a validação encaminha para a auditoria da SEED. Conforme recomenda a Lei de Diretrizes de Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Segundo ainda a gestora, a demanda que os professores daquela escola de EJA apresentam é em relação ao idioma Espanhol, pois a Secretaria de Educação não tem ofertado curso específico de espanhol para os professores que atuam com estudantes venezuelanos.

Na escola não há nenhum projeto ou ação voltado para atender especificamente estudantes da EJA, pois quando tem atende a todos indistintamente, migrantes e brasileiros. O máximo que eles fazem é usar a estratégia de colocar o estudante recém-chegado na sala onde tem outros alunos venezuelanos com maior domínio do idioma português.

Sobre a oferta de professores no quadro docente daquela escola em 2023 ao todo 180 professores para atender toda a escola sendo que 17 estão atuando na EJA, mas ainda tem disciplina que está com falta de professor, uma das dificuldades apresentada pela escola é a questão de muitos professores estão lotados para complementação de carga horária, isso dificulta um maior engajamento na escola. Outra questão apontada é quando acontece muita evasão que acaba juntando as turmas e com isso há uma troca de professores nas turmas.

Segundo a coordenadora a maior dificuldade de receber os estudantes venezuelanos para matricular-se na EJA foi inserir estes estudantes no nosso modelo de ensino para que aprendam

a língua portuguesa, conforme as diretrizes nacionais em toda amplitude das vertentes curriculares, e outra questão é a realização da prova de classificação para poder colocá-lo na série adequada, isso porque teve até pessoa graduada em Direito, enfermagem e outros da área de saúde que precisaram participar desta classificação e posteriormente passaram a frequentar a EJA. Segundo a entrevistada:

Porque mesmo que eles tenham um curso superior feito na Venezuela aqui no Brasil não é válido e para validar têm que passar por todo um processo e pagar para ser revalidado, além disso, é considerado caro e muito demorado. Então eles acabam optando em cursar o ensino da EJA que pode concluir em apenas um ano e meio. Geralmente eles ingressam na 1ª série do terceiro segmento da EJA, até porque a grande demanda do mercado de trabalho para os migrantes venezuelanos é o certificado do ensino médio (Resposta da Orientadora, 2022).

Com essas informações entendemos que cabe aos alunos venezuelanos ficarem atentos a divulgação da matrícula que é feita através da Secretaria Estadual de Educação por meio de jornais, rádios e televisão, ou seja, é realizada no mesmo momento para todos nas secretarias das escolas. A entrevistada também afirma sobre a documentação: “Em Roraima o acesso à escola é feito mesmo sem a documentação brasileira completa, o que dá oportunidade para os estudantes migrantes” (Fala da coordenadora).

Embora a entrevistada não cite, mas isso ocorre devido LDB que no seu Art. 24 Item II letra “C” define que todo aluno deve ser matriculado independente estar com ou não com seus documentos escolares em mãos, vejamos o artigo:

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária (BRASIL, 1996).

No texto da Constituição Federal de 1988, 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” (BRASIL, 1998). Uma análise inicial desse artigo 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.

Considerando 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.

Para os migrantes a documentação exigida é apenas o documento Carteira de Registro Nacional Migratório (documento expedido pela Polícia Federal), com este documento o migrante atende a exigência de ter um documento de identificação no Brasil. Desse modo o imigrante poderá ingressar em unidades de ensino de acordo com idade, em relação a idade série deverá ser compensada pela prova de classificação.

A entrevistada B esclarece que a maior dificuldade dos estudantes venezuelanos tem sido com relação ao aprendizado do idioma da língua portuguesa, mas o que tem facilitado é que os estudantes/colegas se ajudam muito durante as atividades, diminuindo a dificuldade e ao mesmo tempo os migrantes se sentem acolhidos.

Em relação aos professores observa-se que não apresentaram muitas dificuldades em trabalhar com os estudantes venezuelanos, pois já tinham uma certa familiaridade com o espanhol, e os outros alunos se empenhavam em ajudar, aqueles que tinham mais domínio do português ajudavam os recém-chegados, e assim facilitava o trabalho do professor, destaca ainda que a palavra válida na situação são empatia e resiliência. Outro ponto que foi citado por B é que no período da pandemia os venezuelanos não se evadiram tanto quanto os brasileiros quando retornaram para o presencial, pois foi observado que a taxa de evasão na referida escola foi maior entre os brasileiros.

Ao ser perguntada se foi realizada alguma atividade específica visando o acolhimento e facilitar o aprendizado dos alunos migrantes venezuelanos na escola a entrevistada, disse: “que na escola não elaborou nem realizou nenhum projeto específico para atender os estudantes venezuelanos nem para capacitar os professores”, e acrescenta:

Nós brasileiros da fronteira não fomos preparados para receber essa grande demanda de migrantes em nossa pátria, porém o Brasil tem estado de parabéns no quesito amparar, pois mesmo sem ter sido qualificado para tal consegue se adequar e consolidar a vinda dos venezuelanos ao Brasil, as escolas com seu modelo de ensino conseguiram atender as demandas da população (Fala da coordenadora da escola).

Portanto, do ponto de vista pedagógico faria muita diferença se a escola oferecesse um

curso, ou desenvolvesse algum projeto ou ação para atender aos estudantes venezuelanos e um curso de espanhol para os professores e equipe pedagógica da escola para melhorar a comunicação com os migrantes venezuelanos. No depoimento das entrevistadas também foi perguntado sobre ações diretamente relacionada a sua função na escola a exemplo da orientadora pedagógica que respondeu sobre o feedback que a escola busca junto aos estudantes, desse modo ela disse:

Um ponto positivo é que a escola desenvolve o trabalho de busca ativa, ou seja, a orientadora pedagógica passa nas salas de aula duas vezes por mês para fazer um levantamento e verificar os estudantes que estão faltando, também solicito dos professores que informem os nomes dos alunos faltosos, o trabalho é realizado com o apoio dos líderes das turmas, então depois de confirmar a ausência é realizado o trabalho por contato telefônico para saber o que está ocorrendo e convidamos a retornar para continuar a frequentar as aulas, evitando assim a evasão, e esse trabalho tem obtido êxito (Fala da orientadora pedagógica da escola).

Quanto aos documentos pesquisados encontramos que no ano de 2022 a escola teve apenas 12 turmas totalizando 240 alunos, sendo que 3 turmas foram do ensino regular e nove turmas de EJA, ensino predominante nessa escola é a noite. A escola Amazônia é muito grande tem uma boa infraestrutura, portanto essa oferta é baixa, e isso foi justificado por três motivos: primeiro a questão da pandemia do ano anterior; segundo ser o ano de campanha política para presidente, senadores e deputados federais e estaduais, no qual o público da escola, os alunos em geral participam trabalhando para obter uma renda. E o terceiro o fato da escola que não ofertava o ensino médio regular no turno da noite.

Atualizando os dados para (2023) sabe-se que a escola pesquisada está com 12 turmas de EJA do ensino médio com o total de 385 estudantes e 6 turmas do ensino médio regular a noite com 127 estudantes totalizando 512, distribuídos em 18 turmas. As turmas são compostas por 35 alunos em média e as do ensino médio regular, compostas por até 25 alunos. Esse quadro se configura com o atendimento da demanda pelo ensino médio regular noturno e começou ofertando uma turma para cada série em 2022, e este ano conseguiu ofertar duas turmas para cada série, e na EJA são quatro turmas de cada série.

Percebe-se com os depoimentos, bem como na análise da documentação escolar e junto a isso o debate nacional sobre a EJA que persiste também na rede educacional de Roraima um dos velhos problemas da EJA qual seja a falta de uma política de distribuição professores e outra dificuldade apresentada pela escola é a questão de muitos professores não conseguirem completar sua carga horária em uma só escola, isso dificulta a vida do professor quanto a mobilidade engajamento na escola e empenho em projetos de acompanhamento aos alunos em

uma formação integral.

Segundo Balzan (2023), as escolas que recebem alunos migrantes na EJA, muitas ainda não desenvolvem ações efetivas de acolhimento desses alunos. Entretanto, são recebidos nas escolas e os docentes desenvolvem as atividades pedagógicas cada um à sua maneira, mesmo sem nenhuma formação específica para atuar neste contexto e sem materiais didáticos específicos, portanto expressam insegurança sobre metodologias e/ou estratégias de ensino e sobre o processo de avaliação para estudantes de outras nacionalidades.

Os alunos são matriculados em determinado ano/ série escolar e começam a frequentar as aulas de todos os componentes curriculares, em que são trabalhados conteúdos diversos, mesmo com pouca proficiência na língua portuguesa. Dessa forma, o aprendizado dos conteúdos ficam parcial ou comprometido, pois muitas vezes esses alunos participam das aulas sem entender muito bem o que está sendo ensinado. Mas geralmente, eles conseguem progredir para as séries seguintes. No entanto é preciso pensar em ações de acolhimento e metodologias de ensino adequadas para esse público.

Poderiam ser desenvolvidas ações, tais como: capacitação da equipe escolar e demais servidores que atuam em setores como secretaria, biblioteca, refeitório, limpeza, para o recebimento e acolhimento de estudantes migrantes e refugiados, reforço escolar, atividades extras na língua portuguesa e até grupos de estudos de alunos com diferentes níveis de proficiência em que possam aprender juntos o novo idioma.

A EJA apresenta uma realidade muito diversificada com a presença dos migrantes sem entretanto, ter deixado a sua característica principal que a torna uma modalidade de educação a qual seja, a de atender à aqueles alunos que buscam por uma formação a ser concluída em apenas um semestre por série e, nesse caso, a finalidade de regularizar a certificação referente ao ensino médio.

De acordo com as entrevistadas os alunos venezuelanos não costumam evadir-se, e embora a pandemia tenha revelado um número crescente de evasão escolar em todas as séries e níveis de ensino, dados demonstram que a presença de alunos venezuelanos no sistema educacional vem crescendo. Vejamos a tabela abaixo com o total de alunos venezuelanos matriculados na EJA na Escola Amazônia de 2015 a 2023.

Tabela 3 – Total de alunos venezuelanos matriculados na EJA na Escola Amazônia de 2015 a 2023

<b>Ano</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
2015	04
2016	12
2017	15
2018	17
2019	20
2020	49
2021	63
2022	53
2023 (1º semestre)	30

Fonte: Secretaria da Escola Amazônia

Vale destacar que no ano de 2022 dos 240 estudantes matriculados na EJA 53 eram venezuelanos. Em relação a 2023 dos 385 alunos da EJA 30 são alunos migrantes venezuelanos neste primeiro semestre, e deve aumentar o número de alunos migrantes no segundo semestre, e destacou que há duas alunas chinesas e que elas vão precisar fazer a avaliação de classificação, o problema é que elas não entendem o português e na escola não tem profissional com conhecimento do idioma chinês.

Segundo levantamento realizado através dos dados fornecidos pela SEED, neste ano de 2023, estão matriculados nas escolas estaduais da capital, 3.309 alunos venezuelanos no ensino fundamental, e 2.152 no ensino médio, sendo que destes 653 estão na EJA 2º seguimento e 1.998 encontram-se matriculados na EJA 3º seguimento, totalizando 2.651 venezuelanos na EJA.

É notável, que não só na educação, o atendimento do migrante sem documentação brasileira, no serviço público brasileiro, ainda mais em cidade fronteiriça, apresenta dificuldades. Vasconcelos (2013, p.53), em sua pesquisa aponta que “por outro lado, a ampliação do acesso a políticas sociais no Brasil dos estudantes migrantes na condição de ‘sem documento’, também é restrita à medida que o acesso ao benefício não ultrapassa os limites do estado de Roraima.

Perguntado a secretaria sobre a situação dos alunos migrantes quando do processo de interiorização que precisam dar continuidade em seus estudos no local de destino, a mesma responde que o aluno segue com sua documentação escolar a partir de sua entrada e reconhecimento pelo sistema educacional de Roraima, visto que a Lei deu entrada em sua vida estudantil no Brasil.

Também sobre a temática da interiorização e do atendimento de alunos refugiados

situação em que se encontram alguns desses migrantes, políticas de atendimento da ACNUR estimulam o Governo do Brasil a implementar políticas públicas para amenizar as dificuldades que o público refugiado e migrante venezuelano enfrentam. Uma das ações é facilitar o processo de validação de diplomas e a verificação de capacidades, com a finalidade de inserção no mercado de trabalho exercendo as funções de acordo com sua formação e capacitação, ampliar oferta de capacitação em idiomas para profissionais e professores do sistema de educação, assim como ampliar a capacidade das escolas, especialmente na região norte do país.

De acordo com informações da DIEJA ainda tem escola que está desenvolvendo as atividades de forma remota devido a reforma na escola, e mesmo assim tem tido procura, devido que muitos estudantes precisam trabalhar. Um outro dado que nos foi passado pela DIEJA é quanto à Escola Estadual Camilo Dias que está realizando a tradução dos certificados e dos históricos dos alunos gratuitamente, facilitando com isso a inserção no sistema de ensino de Roraima.

Segundo as informações da DIEJA nos anos de 2018 e 2019 devido aos problemas na documentação foi desenvolvido pela DIEJA o provão do ensino fundamental para atender todos os estudantes migrantes, foi feita uma grande mobilização para que todos pudessem participar, e foi aplicado de acordo com a língua de origem, foi realizado na UNIVIR na Unidade São Sebastião, os que foram aprovados puderam se matricular no ensino médio.

A Resolução CEE/RR 05/2019 autoriza a realização de exames para a certificação e competências, habilidades, saberes em nível de ensino fundamental na rede estadual de ensino do Estado de RR, para alunos estrangeiros matriculados no ensino médio e a Resolução 36/2021 dispõe sobre autorização para as escolas de ensino médio da rede pública estadual procederem a aplicação dos exames de certificação de competências, habilidades e saberes do ensino fundamental que teve validade com efeitos retroativo a 2020 até 2021. Para citar como exemplo, também informado pela DIEJA descrevemos um pouco da realidade que fez a diferença para os estudantes indígenas da escola Estadual Militarizada Dr. Luís Ribeiro de Lima, no bairro Jardim Equatorial, em Boa Vista-Roraima.

A escola ofertou duas turmas de EJA com 25 alunos cada, para os indígenas do abrigo, depois foram transferidos para o abrigo do bairro 13 de Setembro, no período da pandemia de Covid-19, a dificuldade foi que os alunos não tinham celulares nem computadores para participar de grupos de *WhatsApp* onde era postadas as aulas e demais orientações bem como acompanhar as aulas e as atividades, portanto foi elaborada apostilas com conteúdo e as atividades, além de elaborado um cronograma para os professores atender os estudantes nos

sábados no horário da tarde, no qual os professores aproveitavam para tirar as dúvidas e ministrar os conteúdos.

A dinâmica era de que cada dois professores a cada sábado e a auxiliar da coordenação da escola acompanhasse os professores no abrigo Rondon 3 durante um semestre, inclusive o professor de matemática elaborava vídeos e textos no idioma espanhol para facilitar a compreensão, todo trabalho só foi possível ser realizado devido uma parceria com o ACNUR, a SEED e a referida escola.

Ainda sobre essa experiência no abrigo, de oferta de educação escolar para os indígenas a DIEJA informa que no semestre 2022.1 os alunos conseguiram ser transferidos para a Escola Estadual Maria das Dores Brasil, que fica localizada no bairro 13 de setembro, então toda a documentação dos alunos foi levada para a referida escola. Apenas duas alunas não quiseram mudar de abrigo e não tinha condições de deslocamento para a outra escola, mas ficaram sendo acompanhadas pela Escola Estadual Militarizada Dr. Luís Ribeiro de Lima.

Então diante das informações e observações foi verificado que fica a critério e do empenho de cada escola o trabalho específico para atender os estudantes migrantes venezuelanos. No entanto percebe-se a necessidade de trabalhar no currículo sobre legislação brasileira enfatizando principalmente referente sobre direitos e deveres dos migrantes e as leis trabalhistas brasileiras.

Uma alternativa para o público migrante é participar do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), para concluir o ensino fundamental ou médio e receber a certificação, pois é destinada aos jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade apropriada, a participação é voluntária e gratuita, funciona desde o ano de 2002, conta com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação, e é realizado pelo INEP, no próprio site estão disponibilizados apostilas com os conteúdos para os estudos.

Segundo a técnica da DIEJA, “o ENCCEJA tem contribuído bastante para conseguir o certificado tanto do ensino fundamental como no ensino médio, mesmo os alunos que frequentam a EJA têm essa oportunidade e muitos obtêm bons resultados. Para se ter uma ideia em 2019 no estado de Roraima tiveram 3.073 inscritos para o ensino fundamental e 9.691 para o ensino médio totalizando 12.764 inscritos no ENCCEJA, e em 2020 um total de 8.776. Com o referido certificado eles podem prestar vestibular e dar continuidade aos estudos”, finalizou.

Neste sentido vale destacar as escolas que atualmente realizam a certificação do ENCCEJA do ensino fundamental e do ensino médio respectivamente: Escola Estadual Lobo



D`Almada, Escola Estadual Maria das Neves Rezende, Escola Estadual Monteiro Lobato e Escola Estadual Ana Libória, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.

No momento da inscrição deve informar a instituição certificadora, ou seja, informar o nome da escola a qual quer receber a certificação. Para a certificação do ensino médio o interessado deverá obter o mínimo de 100 (cem) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame, e atingir no mínimo 5 (cinco) pontos na Redação.

Por último dizer também que os dados coletados junto a DIEJA apontam que o Centro de Estudos Supletivos (CES) que foi criado em 1975 e foi extinto em 29 de janeiro de 2003 com a justificativa de que estava sendo um alto custo com as elaborações e aplicações dos provões, pois o quantitativo de inscritos era alto e a participação era muito baixa. Essa alternativa que ofertava o supletivo foi superada enquanto política pública, e embora apresente todos os problemas aqui apontados é uma modalidade de educação que oferta tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sociedade roraimense, após a chegada dos migrantes venezuelanos depende de ações, tanto do poder público, quanto da sociedade civil organizada, para que esse novo elemento cultural e social possa se incorporar ao contexto social de uma forma mais justa, ética, com equidade e justiça social. Analisar as políticas públicas relacionadas aos atos da educação escolar neste contexto torna-se uma ferramenta fundamental para que se construa essa sociedade mais justa. Portanto se faz necessário discutir migração e educação escolar no contexto de políticas públicas e se atentar para a realidade que estamos inseridos considerando que de 2016 a 2023 vem ocorrendo um intenso processo migratório em Roraima. No entanto este estudo pretende tão somente se apoiar em dados de 2019 a 2020.

Analisando algumas das concepções dos autores apresentados em conjunto com as leis que regem a educação em Roraima e no Brasil pode-se concluir que a execução e criação de políticas que direcionem as ações relativas a atuação da educação escolar no contexto da crise migratória em Roraima são necessárias e obrigatórias do ponto de vista legal. No entanto percebe-se que ainda há muito a ser feito para atender a legislação e as recomendações elaboradas nesse sentido. Percebe-se que a escola ainda está faltando desenvolver atividades no sentido de acolhimento aos migrantes venezuelanos.

Iniciamos essa observação pela negação do dado, ou pela ausência deste, quando buscamos a informação sobre o quantitativo de estudantes venezuelanos matriculados nos anos anteriores na escola, e ali informaram que foi a partir de 2016 que aumentou a demanda pois antes disso eram poucos. “Quanto ao ano de 2023 possivelmente haverá aumento de matrículas de venezuelanos na EJA, e no segundo semestre haverá novas matrículas”, disse a diretora.

Após levantamento realizado constatamos que há 2.651 alunos matriculados na EJA nas escolas estaduais da capital, sendo 653 no 2º e 3º. Diante dos fatos pesquisados e observados consideramos que a política pública educacional ainda precisa ser debatida com a finalidade de melhorar a situação da educação de jovens e adultos com professores e equipe capacitados e evitar rotatividade de professores e servidores para atender aos estudantes migrantes facilitando a aprendizagem e desenvolvendo ações de acolhimento, pois quanto mais a escola se empenha mais evita a evasão, a repetência, e a distorção idade série, e facilita a vida dos estudantes, que buscam se capacitar para enfrentar o mercado de trabalho.

Verificamos que temos desafios em relação ao ensino para estudantes migrantes, mas o sistema de ensino brasileiro precisa se preparar para atuar nesse novo contexto migratório, para

garantir o direito à educação por meio do acesso e permanência em um ambiente acolhedor. Respeitar e valorizar esses estudantes, promover o sentimento de pertencimento à nova sociedade, e a construção da cidadania.

Entretanto, a EJA no estado de Roraima apresenta algumas demandas. São elas:

1) Regularizar a questão da certificação do ensino médio, que está sendo uma das exigências do mercado de trabalho para contratação do público venezuelano, já que mesmo que tenham curso de graduação não está tendo validade se não for submetido ao processo de revalidação de diploma, o que tem sido deixado para trás devido ao alto custo além de uma série de documentos que devem ser traduzidos e muitos têm dificuldade de apresentar a documentação devido à situação de migrantes e em situação de refúgio;

2) Uma das dificuldades enfrentadas é que geralmente começam na 1ª série do terceiro seguimento da EJA e tem que realizar uma avaliação de classificação para que possa dar continuidade aos estudos;

3) Outra demanda é que precisam aprender o idioma português praticamente por conta própria para acompanhar os conteúdos das aulas, pois as escolas não estão preparadas para trabalhar com o idioma espanhol, então vão fazendo o que é possível para serem compreendidos;

Neste sentido destacamos a necessidade de a lotação dos professores ser em tempo integral em uma única escola, tendo presença diária e identificando-se com elas, evitando a rotatividade, a fim de que os professores possam vivenciar melhor a realidade da escola a qual estão inseridos. E, também, para que possam se engajar e desenvolver ações e projetos que contribuam para sanar as dificuldades enfrentadas e melhorar o ensino aprendizagem. E ainda que a jornada de trabalho fosse distribuída para as aulas e demais atividades. Com isso os professores deveriam participar da gestão da escola; da elaboração do projeto político pedagógico da escola, das reuniões de colegiado, além da preparação das aulas e correção de trabalhos, estariam acompanhando os alunos, orientando-os em seus estudos e realizando atividades de reforço para aqueles que necessitassem.

Durante o estudo foi possível observar a rotatividade dos profissionais, além da falta de professores para alguma disciplina.

Promover cursos de capacitação para os professores e equipe pedagógica para melhorar a prática educativa, elaborar e desenvolver projetos e propostas de acordo com a necessidade levando em consideração as especificidades da escola.

Diante desse contexto, vê-se que a história da educação de jovens e adultos no estado de Roraima não foi muito diferente dos demais estados brasileiros, sendo marcada pelo descaso, precarização, cursos à distância, aligeiramento da escolarização, elevados índices de reprovação escolar e interesses políticos.

Por fim, que as escolas sejam incentivadas a desenvolver atividades específicas no intuito de atender e acolher da melhor forma os migrantes, fazendo com que a realidade pela qual tem passado os migrantes seja entendida pela sociedade, para que haja uma mudança na forma como é concebida a migração dos venezuelanos aqui no estado de Roraima, tendo em vista que muitos políticos, que são nossos representantes e devem pensar nas políticas públicas e os investimentos nesta área defendem fechamento de fronteira e critica as políticas em prol dos migrantes.

Precisamos reconhecer que a migração traz pontos positivos para nossa sociedade, e que eles precisam ter oportunidades para recomeçar a vida. Portanto criar e desenvolver políticas públicas para atender de forma efetiva os migrantes é uma necessidade, principalmente se referindo à educação e trabalho.

Por fim, dizer que no estudo de caso verificamos a importância do documento Carteira de Registro Nacional Migratório, expedido pela Polícia Federal, a partir da entrada do migrante no Brasil, documento este que permite seu livre trânsito no país e principalmente o registro para efeito de políticas públicas necessárias.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. **Diagnósticos para a promoção da autonomia e integração local de pessoas refugiadas e migrantes venezuelanas em Roraima e Manaus: setor produtivo e potencialidades.** Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2022/11/Diagnosticos-para-a-promoc%CC%A7ao-da-autonomia-e-integrac%CC%A7ao-local-de-pessoas-refugiadas-e-migrantes-venezuelanas-em-Roraima-e-Manaus.pdf> Acesso em: 25 Mar. 2023.

ACNUR. **Limites e desafios à integração local de refugiadas, refugiados e pessoas migrantes da Venezuela interiorizadas durante a pandemia de Covid-19.** 2021. Disponível em : <https://acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/12/SumarioExecutivo-Limites-e-desafios-a-integracao-local-de-refugiadas-refugiados-e-pessoas-mig>. Acesso em: 17 Mar. 2022.

ACNUR. **Relatório Anual 2017- Cátedra Sérgio Vieira de Melo.**, Disponível em: [https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2018/02/C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-DeMello\\_Relat%C3%B3rio-Anual\\_ACNUR-2017.pdf](https://www.acnur.org/portugues/wpcontent/uploads/2018/02/C%C3%A1tedra-S%C3%A9rgio-Vieira-DeMello_Relat%C3%B3rio-Anual_ACNUR-2017.pdf) Acesso em: 26 Mar. 2022

ALVES, Maria Zenaide. **Infância e imigração no contexto escolar português.** In: PINHEIRO, Paulo Sérgio; PINTO, Regina Pahim. **Acesso aos direitos sociais: infância, saúde, educação, trabalho.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 63-80.

BALZAN, Carina Fior Postinger; SOUZA, Monique Dias; PEDRASSANI; Júlia Sonaglio; VIEIRA, Leandro Rocha; SANTOS, Aléxia Islabão dos. **Os desafios no acolhimento e no ensino de língua portuguesa para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica.** Gragoatá, Niterói, v. 28, n. 60, e-53123, jan.-abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/gragoata.v28i60.53123.pt>  
<https://www.scielo.br/j/gragoata/a/RrXs5PDCTBsBC6Dp66Czr6G/?format=pdf&lang=pt>  
Acesso em:28,abri.2023.

BASTOS, Júlia Petroni Batista; OBREGÓN, Marcelo Fernando Quiroga. Venezuela em crise: o que mudou com Maduro. **Derecho y Cambio Social**, p. 1-16, 2018. Disponível em: [https://www.derechoycambiosocial.com/revista052/VENEZUELA\\_EM\\_CRISE.pdf](https://www.derechoycambiosocial.com/revista052/VENEZUELA_EM_CRISE.pdf). Acesso em: 25 mar. 2023.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOCCHINI, Bruno. Golpe de 64 interrompeu alfabetização de adultos por dois anos, diz pesquisador. **Agência Brasil**, 30 maio 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-05/golpe-de-64-interrompeu-alfabetizacao-de-adultos-por-dois-anos-diz>. Acesso em: 11 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394htm). Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm). Acesso em: 11 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Brasília: Diário Oficial da União, 1 jun. 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pecp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação: Passo a Passo**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf). Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 out. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 7 jan. 2023.

CASTRO, Mary Garcia. Estranhamentos e identidades: direitos humanos, cidadania e o sujeito migrante – representações em textos diversos. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 22, n. 1, p. 5-28, 2005. Disponível em: [https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/Estranhamentos\\_e\\_identidades\\_DH\\_cidadania\\_e\\_o\\_sujeito\\_migrante\\_CASTRO.pdf](https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/Estranhamentos_e_identidades_DH_cidadania_e_o_sujeito_migrante_CASTRO.pdf). Acesso em: 7 jan. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas da educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Acesso em: 22 mar. 2023.

EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos: a luta pelo direito à aprendizagem. **Observatório de Educação**, 2021. Disponível em: [https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?utm\\_source=google&utm\\_medium=cpc&utm\\_campaign=g](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/conteudo-multimedia/detalhe/educacao-de-jovens-e-adultos-a-luta-pelo-direito-a-aprendizagem?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=g). Acesso em: 13 nov. 2022.

FEITOSA, Lindivalda Sales de Souza. **EJA: ensino aos (in)visíveis e (r)existentes**. 1. ed., São Paulo: Paco e Littera, 2021.

FIGUEIREDO, Luiza Vieira Sá de. **Direitos Sociais e Políticas Públicas Transfronteiriças: a fronteira Brasil-Paraguai e Brasil-Bolívia**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013.

FRANCO, Valdiná. **Educação de jovens e adultos: uma análise das expectativas dos alunos finalistas da Escola Monteiro Lobato em Roraima no ano de 2012, quanto à continuidade dos estudos na educação superior**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na

Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/2298>. Acesso em: 22 fev. 2023.

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

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de JOMTIEN - 1990). JOMTIEN: **Unicef**, 5 a 9 mar. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 mai. 2022.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO José. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p.108-194, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Produto Interno Bruto - PIB**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 19 jun. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Estado de Roraima: Censo da Educação Básica 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_de\\_roraima\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_de_roraima_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 23 mai. 2022.

KONDER, Leandro. **As artes da palavra: elementos para uma poética marxista**. 1. ed. São Paulo: Bontempo, 2005.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LUSSI, Carmem. Políticas públicas e desigualdades na migração e refúgio. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, p. 136-144, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20140014>. Acesso em: 24 mar. 2023.

MACHADO, GISELMA-Histórico de Políticas Públicas Educacionais para Educação a EJA Disponível em: [https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09031714032013Historia\\_legislacao\\_e\\_poli](https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09031714032013Historia_legislacao_e_poli)

ticas publicas em EJA\_AULA 1. Acesso em: 22 jan. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por “solidariedade”. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 1998, Caxambu. **Anais** [...]. São Paulo: ANPED, 1998. Disponível em: [http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf\\_2\\_0.pdf](http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf). Acesso em: 19 jun. 2021.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. **Retratos da Escola**, v. 7, n. 13, p. 373-385, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/312>. Acesso em: 17 fev. 2022.

MAGALHÃES, Giovanna Mode. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-100821/publico/GIOVANNA\\_MODE\\_MAGALHAES.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092010-100821/publico/GIOVANNA_MODE_MAGALHAES.pdf). Acesso em: 12 jan. 2023.

MENESES, João G. C. *et al.* **Educação Básica: Políticas, legislação e gestão**. 1 ed. São Paulo, SP: Lengage Learning, 2004.

MILESI, Rosita; COURRY, Paula; ROVERY, Julia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. **Aedos**, v. 10, n. 22, p. 53-70, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/83376>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MOEHLECKE, S. **As políticas de diversidade na educação no governo Lula**. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6sqK6cXTNSSdGNVCRxzHmML/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 26 Mar. 2022.

NASCIMENTO, Karen Rebecca Camurça do. **Políticas públicas na educação: a migração venezuelana no espaço escolar e urbano do município de Pacaraima – Roraima**. 2020. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) – Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufrb.br:8080/jspui/handle/prefix/793>. Acesso em: 25 mar. 2023.

OLIVEIRA, Antonio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. As políticas educacionais e as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 11, 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 484-496. Disponível em: <https://docplayer.com.br/130470911-As-politicas-educacionais-e-as-contribuicoes-da-abordagem-do-ciclo-de-politicas-como-metodologia-de-analise.html>. Acesso em: 26 jan. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.13655.004>. Acesso em: 12 dez. 2022.



OLIVEIRA, Francisco Adão-**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática**-2012. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>  
Acessado em 15 abri. 2023.

OLIVEIRA, Sebastião Monteiro. **Origem e organização do sistema de ensino e as políticas de formação docente no estado de Roraima**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1538>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. Brasília: Unesco, 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por). Acesso em: 11 abr. 2023.

PAZ, Sandra Elaine Trindade. **Escolas bilíngues de fronteira: inclusão de discentes venezuelanos nas escolas municipais da área urbana de Pacaraima**. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteira) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2016.

PEREIRA, Fabrícia da Hora. **O alcance dos imigrantes venezuelanos às políticas sociais no Brasil após a nova Lei de Migração: um olhar a partir da realidade do estado de Roraima**. 2020. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39811>. Acesso em: 11 fev. 2023.

PRÉ-MATRÍCULA para EJA está disponível na rede estadual de ensino. **Folha BV**, 21 dez. 2022. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Pre-matricula-para-a-EJA-esta-disponivel-na-rede-estadual/93581>. Acesso em: 22 dez. 2022.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SANTOS, Miriam de Oliveira; BAHIA, Joana; GOMES, Charles. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. *In*: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam. **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 7-17.

SANTOS, Silvany Silva dos; AMORIM, Antonio. Políticas Públicas da EJA: um processo reflexivo sobre o chão da escola. *In*: SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA – SEMOC, 22, 2019, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: , 2019. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/1332/1/Pol%C3%adticas%20p%C3%ablicas%20da%20EJA%3a%20um%20processo%20reflexivo%20sobre%20o%20ch%C3%a3o%20da%20escola.pdf>. Acesso em: 26 maio 2022.

SASSEN, S. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. 1 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.2006.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108/96>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SAYAD, Abdelmalek. **Imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEN, Amartya. **Identidade e Violência: A Ilusão do Destino**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2007.

SERAFIM, Jucenir da Silva; CABRAL, Vinícius Neves de; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Mapeamento dos imigrantes venezuelanos na educação de jovens e adultos no Brasil (2013-2019). **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3590>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Gustavo Junger *et al.* **Refúgio em Números**. 6. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios\\_conjunturais/2020/Ref%C3%BAgio\\_em\\_N%C3%BAmeros\\_6%C2%AA\\_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros_6%C2%AA_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 9 out. 2022.

SIMÕES, Gustavo da Frota. **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUSA, Ana Lúcia de; ANJOS, Hildete Pereira dos; SILVA Renata Maldonado da(org). **Políticas Educacionais e Diferenças: diálogos interdisciplinares**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2022.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência Jomtien-1990) Disponível em: <https://unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-JOMTIEN-1990>. Acesso em: 21 mai.2021.

VASCONCELOS, Iana S. **Articulações familiares transnacionais: estratégias de cuidado e manutenção familiar na fronteira Brasil/Venezuela**. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Antropologia UFPE/UFRR) – Universidade Federal de Roraima. Boa Vista, RR: UFRR, 2013.

VASQUES, Cristiane Cordeiro; ANJOS, Maylta Brandão dos; SOUZA, Vera Lucia Gomes de. Políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 16, p. 1-5, 2019. Disponível em:

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/16/politicas-publicas-para-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja>. Acesso em: 22 fev. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revistando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013/11044>. Acesso em: 10 maio 2022.

XIMENES, Jedson Machado. **PRONERA em Roraima: para além da regulação social**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1510/2/Jedson%20Machado%20Ximenes.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Entrevista com gestor e coordenador da Escola Estadual

1. Qual sua formação e quanto tempo está na gestão da escola?
2. Você tem domínio da língua espanhola?
3. Você considera que há uma política pública para atender os venezuelanos no ensino da EJA na sua escola?
4. Qual ou quais as dificuldades para receber alunos venezuelanos na EJA?
5. Qual a documentação exigida para matrícula de venezuelanos na EJA?
6. Quais as principais demandas dos alunos venezuelanos da EJA?
7. Qual/quais as demandas dos professores que atuam na EJA referente aos alunos venezuelanos?
8. Tem algum projeto ou ação voltado para atender os alunos da EJA?
9. A escola tem atendido as demandas dos professores e alunos da EJA?
10. Qual o número de alunos venezuelanos matriculados na EJA nesta Escola por ano de 2016 a 2022?
11. Qual a idade em média do público venezuelano atendido na EJA?
12. Como é feita a divulgação para a matrícula dos venezuelanos na EJA?

Muito obrigada pela colaboração!

Elivania Oliveira

Mestranda PPGSOF -UFRR

Contato 95 999614468