



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LARA ANDRÉIA SANT'ANA CARDOSO

**ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE ESTUDANTES
MIGRANTES VENEZUELANOS(AS) NA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO
FEDERAL**

Brasília
2022

LARA ANDRÉIA SANT'ANA CARDOSO

**ANÁLISE DA ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL DE ESTUDANTES
MIGRANTES VENEZUELANOS(AS) NA ESCOLA PÚBLICA DO DISTRITO
FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob orientação do Professor Doutor Erlando da Silva Rêses, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Brasília
2022

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da Escolarização e Inclusão Social de Estudantes Migrantes Venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal.** (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses – Orientador

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB

Professora Dra. Francilene dos Santos Rodrigues

Programa de Pós-graduação Sociedade e Fronteiras (PPGSOF)

Universidade Federal de Roraima (UFRR)

Professor Dr. Marcelo Cigales

Instituto de Ciências Sociais (ICS)

Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL)

Universidade de Brasília (UnB)

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um sentimento complexo na minha consciência, ao qual recorro por diversas situações e vibro com uma energia tão intensa que não tenho palavras para descrevê-lo.

Muitas foram às dificuldades deste processo de buscar o título de mestrado. Às vezes, perguntava-me se era vaidade; entretanto, neste exato momento, ao escrever esta página e pensar a quem e do que ser grata, tenho a certeza de que não é vaidade, mas a conspiração de um universo permitindo que eu aprenda que não estou só e não me constituo só. Sou parte de um coletivo e sou cada um que colore a ciranda da minha passagem

Assim, partindo do princípio, elevo minha gratidão aos avós paternos e maternos, minhas primeiras referências e com os quais convivi, sobretudo na luz da vida de meus pais.

À minha mãe: Maria de Sant`Ana Cardoso, hoje com o nome de solteira Maria Vicente de Sant`Ana, que pra mim pouco importa pois tenho a concessão universal de chamá-la de mãe. Minha metade de amor e consciência, minha inspiração, meu maior desafio e a mulher que me criou, mesmo depois do divórcio assinado com meu pai. Uma frase muito forte da minha matriarca foi: “Não crio minhas filhas para serem santas e nem prostitutas, que se dane essa sociedade, crio para serem mulheres e fazerem o que quiser”.

Pode até parecer machismo e talvez soe assim a quem estiver lendo, mas não ser santa e nem prostituta me oportunizou o entender que minhas relações poderiam alcançar: qualquer mulher que desejasse a minha consciência. A partir da minha mãe, aprendi a considerar as mulheres que foram referências para mim, e para além delas, como mulheres gigantes, feministas e femininas, dotadas de sacralidade e força.

Reforço que só cheguei até aqui porque tive as visitas da minha mãe todas as manhãs, em que estava no Distrito Federal (DF) e ainda o aporte financeiro cuidadoso para que não me faltasse nada.

Ao meu pai Eliezer Cardoso, meu maior e melhor amigo. É grande demais o vazio e doloroso escrever sobre o senhor e saber que não poderá ler. Nunca precisamos brigar: eu cuidava dele como filha. Fez sua passagem e me deixou mais cheia dele do que eu imaginava. Sei que esteve comigo a cada etapa deste desafio,

principalmente quando cheguei ao acampamento dos Warao e o cacique me disse que estava radiante de uma luz e que um Grande Espírito estava comigo.

Aos meus irmãos, Mara, Cíntia e Marcos, que carinhosamente chamo de Tuty, Pipi e Buuu, eu não sou nada sem vocês em mim. Eu não consigo me imaginar sem o perfume, a mão estendida, o carinho e o respeito que recebo de cada um, inclusive as brigas de carinho entre irmãos. Deixo claro que carrego uma dose infinita de cada um de vocês. Gratidão por ser minha coragem, minha ética, meu espelho e, antes de tudo, meu maior exercício de amar. Incluo os agradecimentos a Ludmila e Jeffrey, meus cunhados e irmãos de coração.

A Lenilda e Wallace, meus guias para o pós-populares e o incentivo de que nunca é tarde. Amo vocês e sou fiel à amizade. Podemos discordar, mas nunca deixarei de amar e negar o aperto de mão para quaisquer situações, sinalizando que estou sempre aqui e com vocês!

A Erlando, meu orientador e, antes de tudo, meu companheiro no ativismo. Sou grata pela confiança e por toda a caminhada! Embora eu brinque ser um casamento com data de fim, hoje deixo público que não existe o fim e sim cada dia vivido na luta, resistindo ao opressor. Gratidão por todas as orientações! Se não fosse você como minha bússola, não acharia o caminho e não conseguiria chegar ao nosso encontro. Estamos juntos pra toda essa vida! Resistência e Consciência! Aqui registro também a passagem de professoras e professores da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB) e de outras faculdades, que me acolheram e que foram significativos nesta caminhada.

Gratidão ao CONSCIÊNCIA – Grupo de Estudos e Pesquisas em Materialismo Histórico Dialético e Educação da FE-UnB, onde encontro com cada companheiro(a) da caminhada acadêmica. Meu portal para a compreensão da dimensão da luta e resistência que devemos travar por e pela educação. Não citarei nomes, porque não caberiam neste texto e correria o risco de falhar na memória. A vocês, um beijo e a confirmação de que continuaremos juntos.

Destaco o carinho, a fidelidade e a efetividade de Amaral e Alisson; ainda bem que, mesmo numa pandemia, nos falamos todos os dias pelo telefone e muitas vezes foram suas vozes que seguraram minha aflição, ansiedade, tristeza e me deram força para enfrentar as perdas familiares. Um abraço carregado de gratidão!

Gratidão aos amigos de infância, primos, tios, afilhados e afilhadas, pessoas que, no caminhar, chamo de tio, tia, irmão, irmã, primo e prima. Amo cada um de vocês e sou grata pelas lições de carinho e desprendimento quando o amor nos bate à porta em sua pluralidade de significações. Registro que, nestes dois anos de pandemia 10 parentes fizeram a passagem.

Há pessoas que são mais que especiais: Pedro Daher, um amigo que muitas e muitas vezes foram as mãos da força, as mãos amiga que me segurou e me sacudiu para que não me sentisse só, menor ou incapacitada. Mais que isso, foi minha metade de coragem! Gratidão Preto!

No caminhar da pesquisa, conheci muitas almas e hoje tenho um agradecimento especial aos migrantes venezuelanos. Não tenho dizeres para agradecer toda a aprendizagem. Iniciamos uma amizade sólida e estamos juntos para resistir, aprender e compreender o mundo e suas refutações. Aos migrantes, como sou grata à amizade, ao sorriso, à confiança a ao carinho! Reconheço que a pesquisa é de vocês e para vocês! Gratidão!

A aqueles amigos que não conseguiria citar o nome de tantas e tantos, mas pessoas que acreditam em mim e colaboram com doações para que consigamos instalar os migrantes venezuelanos. Aos colegas de trabalho, que chamo de irmãos da categoria professor, e alguns intitulados amigos por estarem muito próximos, que dividiram comigo espaços na aprendizagem das gestões escolares, registro o carinho, apreço e amizade. É uma corrente grande, forte e inquebrantável! Peço licença para, entre todos, destacar Fred Vilela, meu irmão de coração. Te amo! Perdão, mas estou sem palavras que consigam expressar a dimensão da sua importância pra mim nesta reta final.

Ao Centro de Ensino 01 (CEF 01) do Varjão, meu reconhecimento a cada segmento que trabalha e acolhe a educação dessa unidade escolar. À diretora Luana e à vice Simônia, um abraço muito carinhoso e carregado de gratidão. Aos colegas professores meus cumprimentos pelo trabalho de qualidade e pela busca incessante em acertar. O CEF 01 do Varjão é a porta freireana no pensar e no promover uma educação emancipadora. Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Enfim, e não menor que tudo, sou grata ao “Sagrado Feminino”, à Mãe Natureza, à Educação, à minha Paracatu (MG), que me constitui uma quilombola, à fé que carrego, à força que me faz alimentar a fogueira vital que há em mim. Axé!

Desse modo, despeço-me cheia de muita gratidão e com a certeza de que não estou só nesta luta! Resistir hoje e sempre! Somos coletivamente coletivos! “Todo começo é difícil – isso vale pra qualquer ciência” (Karl Marx).

RESUMO

Este trabalho de pesquisa analisou políticas públicas educacionais e o processo de escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) do Varjão (Distrito Federal - DF). A pesquisa é de caráter qualitativo e balizou as formas de abordar e investigar as realidades vivenciadas por esses discentes, a fim de apresentar novas possibilidades para construção de diretrizes educacionais. Sabe-se o quanto a educação formal é a credencial para o mundo social, aspirado pelo sistema hegemônico, mas também o quanto ela esteve aberta à diversidade nas últimas décadas. Entretanto, esse chão perpassa por dificuldades para dialogar, compreender e explorar a emancipação de seus segmentos e priorizar a interculturalidade. Há um antagonismo entre escola formal e currículo, baseado na perspectiva histórico-cultural das necessidades da comunidade. Embora a escola legalmente seja o espaço social que o migrante pode acessar sem quaisquer dificuldades, é esperado compreender a entrada, a acolhida e a permanência num espaço que trata da cultura, da formação integral, das linguagens. O desafio desta pesquisa é compreender como a escola pública do DF aborda a escolarização e a inclusão social dos migrantes venezuelanos; além disso, investiga a escola, seus sujeitos e seu processo de emancipação para uma vida social, entendendo que ela deve ter o olhar atento para a educação formal, com o objetivo de garantir a igualdade, a formação integral e a aptidão para o trabalho, conforme preceitos legais. Logo, investigar a escolarização dos estudantes migrantes venezuelanos poderá viabilizar discussões e proposições de novas políticas públicas. A epistemologia do Materialismo Histórico Dialético (MHD) traz o suporte teórico-científico, e a Pesquisa Participante com uso de observação direta, entrevistas semiestruturadas, e rodas de conversa, a metodologia para a busca das respostas que se pretende quando o fenômeno dialeticamente apresenta suas contradições e aporta para o diálogo, exteriorizando as múltiplas determinações e aproximando seus atores sociais da realidade concreta. Concluiu-se que a abordagem para a efetiva escolarização e inclusão social do migrante venezuelano(a) ainda é incipiente e precisa de maior apoio com as políticas públicas de educação.

Palavras-chave: Migrantes. Escola Pública. Políticas Públicas Educacionais. Inclusão social. Escolarização.

ABSTRACT

This research work analyzed public educational policies and the process of schooling and social inclusion of Venezuelan migrant students at Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) in Varjão (Federal District - DF). The research is of a qualitative nature and marked out the ways of approaching and investigating the realities experienced by these students, in order to present new possibilities for the construction of educational guidelines. It is known how much formal education is the credential for the social world, aspired to by the hegemonic system, but also how much it has been open to diversity in recent decades. However, this ground runs through difficulties in dialoguing, understanding and exploring the emancipation of its segments and prioritizing interculturality. There is an antagonism between formal school and curriculum, based on the historical-cultural perspective of the needs of the community. Although the school is legally the social space that the migrant can access without any difficulties, it is expected to understand the entry, reception and permanence in a space that deals with culture, integral formation, languages. The challenge of this research is to understand how the public school in the DF approaches the schooling and social inclusion of Venezuelan migrants; in addition, it investigates the school, its subjects and its process of emancipation for a social life, understanding that it must have an attentive look at formal education, with the objective of guaranteeing equality, integral formation and aptitude for work, according to legal precepts. Therefore, investigating the schooling of Venezuelan migrant students may enable discussions and proposals for new public policies. The epistemology of Dialectical Historical Materialism (DHM) brings theoretical-scientific support, and the Participant Research using direct observation, semi-structured interviews, and conversation circles, the methodology for the search for the answers that are intended when the phenomenon dialectically presents its contradictions and contributes to dialogue, externalizing the multiple determinations and bringing its social actors closer to the concrete reality. It was concluded that the approach to effective schooling and social inclusion of Venezuelan migrants is still incipient and needs greater support with public education policies.

Keywords: Migrant; Public school; Educational Public Policies; Social Inclusion; Schooling.

SUMÁRIO

QUEM FALA?	12
1. INTRODUÇÃO	21
2. QUEM SÃO OS MIGRANTES DA PESQUISA?	28
2.1. MIGRANTES OU REFUGIADOS? EIS A QUESTÃO...	28
2.2 GÊNESE DA MIGRAÇÃO NO BRASIL	33
2.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE A VENEZUELA NO SÉCULO XXI	40
2.4 MIGRANTE VENEZUELANO EM BRASÍLIA	45
2.5 O SILÊNCIO DOS MIGRANTES VENEZUELANOS	57
3. A EDUCAÇÃO ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL	61
3.1 DA LEGALIDADE AO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	61
3.2 DESAFIOS DA SEEDF À ESCOLA	67
3.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA E PÚBLICO MIGRANTE	70
3.4 ESCOLARIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DO CEF 01 DO VARJÃO	76
4. A METODOLOGIA DE PESQUISA	79
4.1 A PESQUISA EDUCACIONAL SUSTENTADA NO MHD	80
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	82
4.3 CONTEXTO DA PESQUISA	85
4.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	86
4.5 SUJEITOS DA PESQUISA	90
4.6 TRATAMENTO DOS DADOS	92
4.7 CATEGORIZAÇÃO, GRUPOS DA PESQUISA E VERBALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS E RODAS DE CONVERSA	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS	139
ANEXO 1 – DIÁRIO DE ITINERÂNCIA	
ANEXO 2 – CARTA MANIFESTO	
ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA	
ANEXO 4 - FOTOS	

QUEM FALA?

A criança que há em mim jamais permite que eu não me revolucione no caminhar...

Lara Cardoso

Peço licença a todos os seres visíveis e invisíveis deste cosmo para apresentar meu memorial e registrar a construção da consciência humana e política nesta estrada. Sou fiel ao pensamento de que este universo conspira para que eu faça uma caminhada concreta, com os pés no chão, ao lado das vozes, para lutar pelo social.

Eu nasci no quarto que durmo até hoje, no interior de Minas Gerais, em Paracatu; sou a primogênita de uma família que se estabeleceu pela diversidade cultural: minha mãe pernambucana, única mulher, caçula de uma prole de cinco irmãos, e meu pai mineiro, o quarto filho de nove.

Minhas avós eram semianalfabetas: somente escreviam seus nomes. Meu avô paterno era formado pela Escola Normal de Paracatu (MG), salientando ser um negro, numa cidade de negros e coronéis que vivia da extração do ouro, atividade imposta pelos bandeirantes na época da exploração do interior do país; estudar foi sua maior luta (parafrazeando um dominó) no meio da escola de brancos. Ressalto que ele concluiu o magistério matriculado na 8ª turma da Escola Normal de Paracatu.

A falta de leitura e de escrita das avós não me dificultou dormir todos os dias ouvindo as histórias orais e autorais da avó materna, pois minha imaginação não tinha limites. A motivação para a leitura foi desencadeada por essa mestra orgânica que a vida me presenteou, a qual migrou do Nordeste para meu lado com três dias de meu nascimento e só me entregou ao mundo em meus 16 anos, após seu falecimento.

A avó paterna me encantava com músicas (ela era da arte), muitas da Igreja e de um livrinho que ela chamava de Hinário. Ao me mostrar a letra das músicas, pedia para que eu as lesse e, muitas vezes, apontava para as palavras, indagando-me sempre: “Tem a letrinha do nome da vovó, aí?”. Ela aprendeu a ler na Bíblia, como muitos que conheço em Paracatu, autodidatas que emanciparam sua leitura.

As memórias afetivas são muitas, portanto não caberia neste memorial. Fui menina de rua¹, corria, brincava, dançava, estudava, aprendia; pude viver com meus avós e iniciar o processo dialético da aprendizagem da natureza.

Éramos muitas crianças na pracinha, todas iguais diante de mim: a pracinha do Jenipapeiro. Em cada quintal tinha um pé de fruta. Dividíamos tudo: o dia, o brincar, a fome e o crescer. Crescer é bom, mas fui percebendo a diversidade social, o racismo, a igreja, a escola e a tal de sociedade... não tem fim, pois até neste instante permaneço no exercício de perceber.

Hoje, compreendo o que é ser negra e gosto de dizer que sou negra. Nasci de uma família em estado de empobrecimento, numa cidade de coronelismo submetida aos dogmas das igrejas católica e presbiteriana, com mãe nordestina, pai limpador de chão de umas das maiores lojas do município, num governo militar. Porém, meus pais não deixaram que o sistema atingisse meu ser criança: brinquei muito, brincadeiras coletivas, na rua, igual uma moleca, por isso eu aprendi a dividir os sonhos, nadar, andar de bicicleta, namorar o brinquedo do outro, a boneca da outra. Eu era louca para ter uma radiola pequenina e ouvir os discos de historinha, mas nunca tive.

Cresci vendo os acampamentos ciganos! Apaixonada por ciganos, minha mãe me trancava quando chegavam, senão eu poderia ir embora. Eu não tinha medo deles; amava as tendas dos circos, “furava a lona” (entrava sem pagar os espetáculos). Minha mãe nunca soube disso. Falava palavrões e seguia os palhaços pernas de pau que divulgavam a chegada do circo.

Destaco, ainda, o quanto a sociedade de Paracatu era classicista: zona boêmia, ciganos, circos, Bairro dos Boca Preta, os clubes da cidade: Jôquei Clube (dos ricos), União (dos pobres), igreja dos negros, igreja dos brancos, escola dos ricos, escola dos pobres e seguem as classificações. Abertas, ditas, classificadas e assumidas pelos paracatuenses².

Aprendi a ler em casa, visto que minha mãe sempre incentivou todos os filhos, além da vó, com as histórias orais, ou seja, não tinha como ser diferente. Já

¹ “Menina de rua” era a expressão usada para as crianças que exerciam o direito de ser criança nas décadas de 1970, pois brincavam o dia inteiro na rua de casa.

² Natural de Paracatu (MG), cidade colonial, de negros, com quilombolas registrados e traços da mineração e da divisão de classes em sua história e seus monumentos.

no pré-primário de Tia Aurora, eu sabia todas as letras, o que me permitia ter tempo para brincar e ser colocada na mesa dos atrasados devido ao comportamento.

No recreio, havia um quintal varridinho de mineiro, um pé de goiaba; no banheiro, um vaso de chão, daqueles sobre o qual agachamos para esvaziar a bexiga. Amava minha escola e nem importava quando Tia Aurora falava que eu estava ficando feia e burra e me colocava na mesa dos atrasados. Sabe por quê? Nessa mesa, havia três amigos que “pintavam” mais que tudo e brincavam comigo todos os dias.

Mãe é uma migrante nordestina de Pernambuco, de uma cidade chamada Jaboatão dos Guararapes, em que a cultura era outra. Ouvia Luiz Gonzaga, comia o cozido de legumes e carnes, o cheiro verde, a peixada com camarão... minhas amigas de infância sempre me falavam que a comida lá de casa era esquisita: o mineiro tem outra culinária e não compreendia o que era diferente.

Pra mim, tudo era igual. Fui crescendo e, na escola, alguns caçoavam de mim pela pronúncia. Em Paracatu, algumas palavras na oralidade são pronunciadas assim: /cumida/, /cuzinha/, /currida/ e eu as falo com o som oral aberto: /comida/, /cozinha/, /corrida/. Talvez tenha sido o início do processo de tentar compreender o que é uma migração para além da mudança do espaço.

Mãe assumiu um cargo de professora da Educação Integrada, em que trabalhava à noite, alfabetizando os adultos, e eu a acompanhava. Fui inserida nesse ambiente e me lembro de tantos estudantes na época que ficavam muito felizes por aprenderem a ler; também me lembro do material pedagógico e do quanto escrevia no quadro com giz: eu era muito emancipada por estar ali! Foram muitos anos que frequentei esse espaço, em que iniciei o processo de compreensão freireana, as rodas de cultura, o ouvir e o falar. Muitas vezes, quando terminava a aula, eu tentava entender o que havia escutado.

Lembro-me de observar sempre a diretora: não entendia por que ela era brava e todo mundo lhe obedecia; hoje, sei que estava num espaço educacional de um governo militar e que quase matei minha mãe quando, fixa aos olhos da diretora, disse: vou ser a diretora desta escola. Ela não me respondeu. Fechou o semblante. Imagino ter passado por sua cabeça na época com uma negra queria ser diretora escolar.

Mãe confiou em mim, pelo menos era o que eu senti: no meu primeiro dia do grupo escolar, pegou em minhas mãos, depois de vestir meu uniforme feito por ela, pentear o meu cabelo e amarrá-lo com fitas de crepe engomadas da cor dos meus olhos. Ganhei o abraço mais forte de nossa relação mãe e filha, e ouvi minha primeira e maior lição de vida: “Lara, você é linda, linda! E a mamãe te ama muito. Você vai para a melhor escola. Sua escola tem muitas crianças, você deve ser a única negra; você é muito inteligente, precisa ser a melhor, ficar na primeira sala, fazer tudo direitinho para Mara e seus irmãos irem para a primeira sala também. Se alguém te chamar de preta, responda que sua mãe te ama muito”.

Esse momento foi muito forte para mim e o é até hoje. Eu o tenho registrado em detalhes em minha memória. Naquele momento, eu fui entregue à sociedade da época, numa escola da elite (e eu não era elite). Iniciei o meu processo de entendimento que a escola era para todos, que a educação popular era um direito.

Ainda que eu me lembre de muitas outras passagens, percebo que nunca desapontei meus pais em relação à construção de meu espaço social de estudante, neta, mulher, negra, filha de nordestino e mineiro, sem nenhum sobrenome de família nobre. Entendo que minha militância teve um marco e não poderia ter sido melhor, com a fala da minha mãe, que me encheu de força e brilho. Não me lembro de ter deixado passar nada, inclusive as atitudes de discriminação que encontrava nos recreios e outros espaços sociais.

Ora, há pessoas próximas que ainda estão no processo de desconstrução do racismo e ainda possuem dificuldade de aceitar e lutar contra si, então se esconde em disfarces, ou máscaras e usam meias palavras; entretanto, quem se reconhece negro também reconhece o disfarce e enxerga além da máscara.

Eu fui para o mundo com a autoestima construída. Não tive vergonha da cor da pele, pelo contrário: sentia orgulho de ser negra. Nunca tive vergonha dos meus pais e irmãos, tampouco medo de falar e mostrar minhas referências. Muitas vezes, a autoestima incomoda amigas próximas, a ponto de me falarem que tenho confiança demais. Embora eu faça silêncio, tenho dúvidas se o deveria fazer: ainda está em análise essa categoria.

Não foram só coisas boas que ocorreram: enfrentei o racismo, o aporofobismo e muitas outras situações, mas nunca desacreditei que eu podia, afinal, mãe tinha ensinado. Aliás, eu o enfrento até hoje, meio século de luta, e a

sociedade ainda está impregnada de preconceitos, como se fossem um perfume que invade um lugar e nem sequer o vemos, só sentimos.

Cresci no interior: escola, time de vôlei... Aprendi a dirigir carro aos doze e, com 13, ia às reuniões vicentinas, acompanhava Frei Pedro (Carmelita), encontros de jovens, estudos da Teoria da Libertação, Movimento Negro, me reconheci ser dos Boca Preta (meu maior orgulho ser do Bairro Santana dos negros), com meu pai ia para o São Domingos (quilombola registrado de Paracatu-MG), conheci o engenho das rapaduras de Tia Malfisa.

Graduei-me em História, em Letras e em Pedagogia. Ainda no processo de busca interior, especializei-me em Educação Ambiental e Ecologia Humana com a professora Laís Mourão, da UnB, depois em Metodologia do Ensino de História, à distância, em São Paulo, e depois em Educação *em e para* os Direitos Humanos, na UnB.

Voltando um pouco. No segundo grau, cursei dois cursos profissionalizantes, pois filho de pobre precisava ter uma profissão. Fiz o Magistério e o Técnico de Contabilidade. Assumi o cargo de contadora da Câmara Municipal de Paracatu e de professora da Rede Estadual concomitantemente: os dois trabalhos me preenchiam. Depois, optei por ser a diretora da Escola Municipal do Buriti, região rural em que minha avó paterna nasceu e meu avô foi professor alfabetizador; no ano em que trabalhei, acolhia os três primeiros assentamentos regularizados de nosso município, uma experiência social muito valiosa às categorias trabalho e educação no entendimento orgânico.

Percorria, todos os dias, via transporte escolar, um trajeto de 57 km de chão para ir e outros 57 km para voltar. Além disso, assumia uma sala noturna do Centro de Estudos Supletivos (CESU) do Governo de MG, com aulas das disciplinas da área de humanas, atendendo estudantes que não concluíram os estudos na temporalidade exigida pelo sistema educacional, outra contradição das categorias Trabalho e Educação. Lá, tive o prazer de ser professora de tios, primos, amigos, melhores amigas e muitos que não conseguiria registrar. Nesse espaço, eu me encontrei como categoria da classe trabalhadora do Magistério: na gestão escolar, eu iniciei o processo de entendimento prático da educação popular, cargo em que estive de 1999 até final de 2019.

Desse modo, desde 1989, estou dentro da escola em defesa da educação, em diversas modalidades, como professora, gestora, coordenadora, colaboradora e outras. O espaço escolar é, para meu olhar, o espaço de emancipação. Acredito muito nesse solo e na Educação Popular.

Na escola rural em que acolhia os assentados, iniciei novas relações sociais, as quais formaram nova consciência. O pensamento concreto me fez buscar e tentar esgotar determinações infinitas do fenômeno Educação Popular.

Na Câmara Municipal de Paracatu (MG) assumi como contadora e, depois, como assessora de comunicação social, cargo que me deu a oportunidade de entender a cidade, sua formação social, as dificuldades sociais e as fragilidades da administração pública. Todos os dias, atendia uma multidão. As Câmaras Municipais faziam um trabalho assistencialista, o que me fez perceber como faltam políticas públicas que nos garantam os direitos sociais, mas também nos permitam emancipar.

Penso que, hoje, depois da leitura especializada em Políticas Públicas Educacionais e no pensamento do MHD, percebo o quanto mais poderia ter feito nesse cargo público.

Na Tribuna da Câmara de Paracatu, ouvi o vereador Almir Paraca, do Partido dos Trabalhadores (PT), numa reunião ordinária, me provocar profundamente sobre que sociedade eu queria para Paracatu. Lembro-me da fortaleza em destacar a desigualdade social e afirmar que a educação era a possibilidade de resistência que estava ainda nas mãos do povo, fala que me marcou muito.

Mudei para o DF, assumi um cargo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)³ e tive a possibilidade de me desmontar e remontar. Fui professora de história no CEF 01 do Varjão, no Paranoá, e o choque ao adentrar a escola foi intenso. Na cidade grande, em 2001, a desigualdade estava mais gritante, época em que o governo do DF tinha criado o Itapoã: havia muita vulnerabilidade, sem diálogo. As pessoas que chegavam ao Itapoã não tinham uma estrutura social mínima, como escola, posto de saúde, estradas, paradas de ônibus; dessa forma, o Paranoá abarcava no acolher os novos moradores, ainda que não houvesse estrutura necessária. Nossa escola, por exemplo, não estava pronta para o

³ A SEEDF é responsável pela organização, oferta, qualidade da educação pública do Distrito Federal bem como a promoção das políticas públicas educacionais pertinentes a rede.

quantitativo nem para oferecer um estudo de qualidade. De fato, meu incômodo havia aumentado e minha esperança de que o chão da escola daria conta também.

Aquele foi um ano de muita aprendizagem na sala de aula. A escola era chamada de escola de lata, vulgo Carandiru do Paranoá (DF), com muitos preconceitos, desafios e diversidades. No segundo semestre, fui escolhida para fazer parte da equipe de gestão, cujo trabalho triplicou. Conhecer a equipe gestora, os segmentos e a comunidade exigiram de mim um tempo mais amplo. Ainda que cada dia fosse um dia, a cidade Paranoá transformou-me por completo.

Na verdade, nessa escola eu me encontrei e percebi por que havia investido na carreira de professora. Apesar das contradições, ficou mais opressivo porque me afundei na percepção e na reflexão de como agia o sistema e como poderíamos crescer à escola pública e popular.

Aqui, embora tenha sofrido segregação, racismo, parcerias e muitas outras situações, eu, de fato, me comprometi com o social, a militância e a luta. Vale ressaltar que, nesse período, também fui professora da rede particular; logo, paralelamente, vivia em dois espaços escolares: o público e o privado.

Tinha medo do enfrentamento; ao mesmo tempo, tinha consciência de que estava pronta. Muitas vezes, recorri à mãe natureza para buscar o equilíbrio e a energia, o que me direcionou à primeira relação com a UnB e com professora Laís Mourão, na época, da Faculdade de Educação.

De Paracatu, eu trouxe a formação ambiental orgânica, ensinada pelo meu avô, pelos quilombolas, pelas roças e pelos quintais que cresci. No DF, sentia falta desse espaço e do mineiro de roça. Passei anos voltando à cidade de Paracatu todas às sextas-feiras.

A educação está em mim! Os muros escolares precisam ser ultrapassados e desmoronados para que ela seja acolhida pela comunidade e que a aprendizagem esteja em todos os lugares. Assim, sigo a caminhada na defesa da Educação Popular. Paulo Freire (1996, 1997a, 1997b) é a base teórica que sustenta o trabalho, dentre outros, por isso a escola para o povo deve se constituir coletivamente.

No meio do caminho conheci o Programa de Extensão Pós Populares, que me encorajou para o segmento dos estudos, me abriu espaços de aprendizagem, emancipou meu pensar. Hoje, eu me percebo aqui, construindo meu memorial e no chão da pesquisa. Acredito que a teoria aliada à prática me fortalecerá para a luta

do espaço democrático e dos potenciais educativos da estrada, vivenciando a Educação Popular com a consciência concreta do que é a educação que transforma e emancipa.

No início da década de oitenta, conheci o primeiro migrante japonês que chegou a Paracatu, Sandy, com a finalidade de transformar minha cidade na maior área irrigada de grãos da América Latina. A titularidade foi repassada para Cristalina (GO). Ademais, também presenciei a migração inglesa, em 1983, roubar ininterruptamente do subsolo de Paracatu, por 40 anos, ouro de aluvião de vinte e sete quilates. Aureliano Chaves era um dos nomes dos quarenta ladrões.

Atualmente, entendo que, com os japoneses, chegaram possibilidades de convívio com outra cultura, meu segundo contato com as migrações; em contrapartida, junto chegou o agronegócio com o qual trago registros de racismo, xenofobia, aporofobia, mas também de outras coisas fundamentalmente boas.

Após todo esse percurso de vida, fui escolhida pelo meu sujeito/objeto: os migrantes venezuelanos. Por muitas vezes, ao lado deles, percebo-me a criança questionada pelos colegas de escola que falava diferente, cuja comida era diferente, que tinha gostos musicais diferentes, como Luiz Gonzaga. As razões dessas distinções definem-se pela consciência cultural que carrego, materializada por minhas relações sociais familiares. No meio do caminho, havia pedras, mas como a água que escorre não deixa que as pedras a impeça de passar, cresci, assim como será com os migrantes venezuelanos.

O Brasil terá mais cruzamentos entre latino-americanos, os filhos dos venezuelanos e brasileiros que falarão as duas línguas; processualmente, poderá se tornar uma nova, quando sua cultura se misturar num só caldeirão. Será um caldo misto: a escola será a defensora da emancipação e da inclusão social nesse espaço intercultural.

De menina à mulher, minha percepção dos que não eram vistos, das diferenças sociais, da segregação social tornou-se um incômodo. Na verdade, chamou-me a pensar e buscar o porquê de tantas mazelas. No trabalho, pude me aproximar das pessoas e ouvi-las. Quantas dificuldades, além do que imaginava! Não era só meus pais que tinham dificuldades de criar seus filhos: havia muitos outros pais com dificuldades, a maior delas econômicas, para garantir o que comer e

beber no dia a dia. Já não tinha dúvidas que o saber crítico é a liberdade dos excluídos, que a coragem de lutar é a revolução pela igualdade social.

O Programa de Extensão Pós Populares foi apresentado a mim oralmente por uma amiga-irmã que conheci no dia da minha posse na SEEDF. Ela falava com muita exatidão que eu iria gostar de participar dele. Num final de semana fomos eu, Lenilda e Wallace para a Ceilândia (até neste momento, meus colegas de Secretaria, de Pós-Populares) e então, de fato, estive naquele espaço que me acolheu.

Naquele dia, vi minha amiga-irmã compartilhar na roda o quanto havia crescido e transformado seu olhar e ouvi Wallace ratificar sua fala. Na volta, eles me encheram de motivação e entusiasmo. Desse modo, com o sentimento do direito à educação pública, materializei o processo de entrada no mestrado. Acompanhei o Programa de Extensão e concretizei a vontade de lutar pela educação. Acompanho o programa e cada encontro é um novo aprendizado. Muitas são as provocações!

Declaro que a UnB não fazia parte do meu sonho, visto que era grande demais pra mim, além de não acreditar que pudesse acessar esse lugar de ciência; entretanto, o Programa Pós-Populares me semeou o enfrentamento e a credibilidade de que a pesquisa social é necessária e de que o pensamento encaixotado das ciências se torna ultrapassado quando temos a coragem de trazer a voz da sociedade, sua agonia, seu querer e sua disponibilidade para defender a igualdade.

Importante mencionar que meu orientador me compreende como mulher, professora, negra, do interior e me impulsiona para não desanimar; ele me acompanha de mãos dadas pelos caminhos que persigo, me ensina o respeito e é meu espelho de resistência.

Assim, concluo meu memorial, relatando a meu pai, minha mãe e meus irmãos, em particular meu irmão caçula, que faz questão de me dizer que tem orgulho de mim, o registro de que sou muito mais de cada um de vocês do que possam imaginar. Gratidão é o sentimento que me transborda quando me recordo de cada um. Se eu tivesse outra chance de voltar neste mundo, eu escolheria estar nessa família, ser filha, neta, sobrinha e irmã das mesmas almas. Gratidão é o sentimento de traçar meu caminho ao lado de pessoas que comungam o mesmo pensamento e a mesma vontade de lutar pela igualdade social,

Assino meu memorial, aos 50 anos de idade, que saiu debaixo de lágrimas e boas recordações. LARA ANDRÉIA SANT'ANA CARDOSO, mulher, quilombola de Paracatu, MG, indígena dos Engenhos de Jaboatão dos Guararapes (PE), ativista, socioambientalista e PROFESSORA.

1. INTRODUÇÃO

Aprende-se a todo momento, mas o que se aprende depende de onde e de como se faz esse aprendizado. (MESZÁROS, 2010)

Para além do Capital, há um aprendizado da realidade vivida nas unidades escolares públicas. Este caminhar é revelado quando essas escolas assumem de fato a construção e o espaço social da formação dos outros tantos sujeitos que se interagem; reconhecem a pluralidade e tecem estratégias pedagógicas de combate às ideias hegemônicas.

Na escola, há o reflexo da sociedade, de seus sujeitos, das fragilidades e habilidades. Observam-se as relações sociais dos segmentos que a compõem como unidade escolar; nesse sentido, no intuito de analisar estes olhares e como estão as relações dos sujeitos, esta pesquisa “esbarrou” no fenômeno migrantes.

O que significa o termo “migrante” e como é utilizado neste trabalho é essencial ser apresentado para que o leitor possa com mais habilidade compreender o sujeito da pesquisa.

. Ser migrante é trazer as contradições do sistema capitalista e se predispor a ser cidadão de outro país, outra cultura, língua e tudo que possa ser referência, é viver às margens sem a perspectiva de ser protagonista de sua vida, a não ser que a consciência política possa auxiliar a condição humana de quem contribui para o território de acolhimento.

Cortina (2020) reflete o quanto o mundo e seus sistemas sofrem uma “patologia social”, indicando que “a rejeição ao pobre é mais extensa e profunda que os demais tipos de aversão e é uma realidade pessoal e social” (p. 27). Dessa forma, a autora provoca um pensamento de a pobreza ampliada a cada dia deveria causar um incômodo dos gestores mundiais em relação à desigualdade; no entanto, em contradição, provoca o ódio e a necessidade de extermínio.

A rejeição da classe dominada reforça o pensamento de que esta não cabe no planejamento da divisão social do acúmulo de capital; na verdade, nunca coube, por isso a concretude tem uma solução: sua expulsão do sistema, o qual nunca previu ser justo e ofertar a igualdade.

O mundo, desde a criação do Estado, inicia um processo de migrações, acoplado ao discurso de riquezas quando da procura de propriedade;

consequentemente, a colonização ceifa o empobrecido e explora sua força de trabalho. A Venezuela, por exemplo, perpassa por um período de dificuldade causado por mais uma crise do Capital que tem em vista o domínio do petróleo, o diamante negro para o mercado mundial que há no solo rico do país de origem destes migrantes.

~~As migrações no Brasil iniciam-se com a escravidão que, além de brutalmente escravizar um povo, também o remete à classe dos dominados. Esse contexto de exploração à colonização favoreceu a migração, ou seja, o trabalho da mão escrava construiu o luxo de poucos. Dessa forma, a maioria desses indivíduos vive marcada até nos dias atuais devido à cor da pele, à exclusão social e às violências sociais, econômicas e políticas de todos os aspectos.~~

As marcas da escravidão e suas consequências imprimem ao Brasil a necessidade de reelaborar suas políticas públicas, a fim de promover a justiça e resgatar uma dívida social com a população em estado de empobrecimento, na maioria negros.

Os negros sustentaram a exploração dos portugueses entre os séculos XVI e XIX, com a culminância da abolição da escravatura, o que contribuiu para os migrantes se tornarem uma mão de obra necessária para o sistema capitalista de acúmulo de bens nas mãos de poucos.

Portugueses, holandeses, italianos, japoneses, sírios e outros foram responsáveis por essa nova formação social quando migrados dos seus países de origem: chegaram ao Brasil para explorarem e sedentarizarem as classes sociais de dominantes.

A historicidade da exploração colonial gerou uma das maiores desigualdades sociais. Em meio a essa situação, deparamo-nos com comportamentos que produzem mundialmente e nacionalmente perseguições e necessidades das pessoas migrarem de um lugar para outro com o objetivo de sobreviver.

Os migrantes são o objeto categorizado neste trabalho, cuja finalidade é refletir sobre as múltiplas determinações apresentadas e compreender por que esse processo é tão brutal e traçado em linhas de pobreza, marginalização social.

É milenar o papel dos migrantes pelo mundo. A história bíblica do Êxodo do Egito seja talvez a primeira percepção do que é migrar para nossa sociedade, seguida da história dos navios negreiros, dos italianos, dos holandeses no Brasil.

Migrantes são também tratados pela lei como os rejeitados e perseguidos que não estão inseridos no sistema, chamados “refugiados”, cuja nomenclatura inova e burla o nome “pobres, subalternos” e promove o controle destes para que não haja colapsos sociais em diversos espaços do mundo. Desse modo, questionamos: como o Brasil materializa a legislação desse processo migratório no século XXI?

Ser migrante é trazer as contradições do sistema capitalista e se predispor a ser cidadão de outro país, outra cultura, língua e tudo que possa ser referência, é viver às margens sem a perspectiva de ser protagonista de sua vida, a não ser que a consciência política possa auxiliar a condição humana de quem contribui para o território de acolhimento.

O Sistema Educacional brasileiro legislou a primeira resolução voltada ao tema em 13 de novembro de 2020: a Resolução 001/2020 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara da Educação Básica (CNE/CEB) (BRASIL, 2020b). Desse modo, muitos estudantes migrantes interiorizados (chamados pela resolução estudantes estrangeiros) saíram dos abrigos de Roraima, que são de responsabilidade do Exército Brasileiro em parceria com algumas instituições da sociedade civil, e escolheram residência em Brasília. Eles estão setorizados em maior quantidade no São Sebastião e no Varjão, regiões administrativas do DF.

Esse migrante Venezuelano, após conseguir um espaço precário para se acomodar, bate à porta da escola pública periférica com o intuito de aprender a língua, construir novas relações sociais e ser pertencente à nova sociedade. Muitas vezes, estão acomodados em quitinetes com três ou mais famílias dividindo o chão da casa, em que há somente colchões para que possam dormir.

Na perspectiva humanitária, a pesquisa nos levou para a criação de um grupo de colaboradores que contribuem com doações, como: fogão, botijão, colchão, mangueira de gás, cama, além de outros utensílios indispensáveis para alocar os migrantes recém-chegados à Região Administrativa (RA) do Varjão. Este trabalho é feito pela pesquisadora com o Grupo de Pesquisa Consciência da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília junto com a população solidária da Serrinha do Paranoá e outros, e conta com a colaboração do Senhor Paulo Vicentino, que se responsabiliza em fazer o traslado das doações até chegar aos migrantes.

Embora tentem uma inserção na sociedade, essa população não é amparada com os direitos que a legislação brasileira lhe dispõe. Dessa forma, o contraponto entre legislação e o fenômeno migrantes incomoda em relação à educação, a fim de terem garantida sua permanência nas unidades escolares e, concomitante, sua inclusão social.

Ao partir da condição de ser migrante em outro país, necessitar ser inserido numa sociedade, aprender uma segunda língua, entender a cultura de outro povo, questionamos: **Como a escola pública do Distrito Federal aborda a escolarização e a inclusão social dos estudantes migrantes venezuelanos?**

A escola é a instituição social que absorve as contradições impostas à sociedade, portanto precisa ter o olhar constituído para a luta da igualdade social. A unidade escolar cresce quando desvenda os problemas do contexto social. Nesse sentido, esta dissertação aponta quem são os sujeitos migrantes venezuelanos que adentram as escolas públicas do DF no final de 2019 e como as relações sociais são construídas e alimentadas pelas falas dos autores que constituem os segmentos desta escola, bem como pode ser tratada a inclusão social destes, visto que as pesquisas sociais retornam à sociedade as possibilidades de uma nova perspectiva e a possibilidade de construção de novas políticas públicas.

Paulo Freire (1997b) defende a emancipação pela educação, vislumbra a escola além de seus muros, o espaço que emancipa a comunidade, expande para a educação informal e não formal que se agregam à educação formal; assim, esse chão é tão revolucionário aos seus olhos e percussor da formação de pessoas na sua integralidade, isto é, aptas a serem inseridas numa comunidade à qual se sintam pertencentes, necessários e ativistas.

O educador é um pilar deste processo: precisa estar em constante inquietação e entender que a escola não é somente para a classe dominante, mas sim o lugar de acolhimento da classe dominada e a oportunidade de construção da sociedade que a cerca.

E aí, ao saber que tem muito que fazer que não está condenada ao imobilismo fatalista, imobilismo que não é capaz de compreender a dialeticidade entre infra e supraestrutura, que o problema dos limites à sua prática se põe a ele ou ela. É exatamente nesse nível crítico que, recusando a visão ingênua da educação como alavanca da transformação, recusa, igualmente, o desprezo por ela, como se a

educação fosse coisa a ser feita só, “depois” da mudança radical da sociedade. (FREIRE, 1997b)

Freire (1997b) baliza que os educadores necessitam repensar a educação como alavanca de transformação e considerá-la como ferramenta de emancipação de um ser que está se constituindo, por isso deve ocorrer concomitante com a sociedade, a fim de contemplar suas necessidades. Nesse pensar, cabem todos os que compõem a população local, incluindo os migrantes venezuelanos.

No Varjão, a população de migrantes é constituída num número considerável: acolhem venezuelanos (em maior número), haitianos e outros não especificados. A região abriga a sede do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH)⁴, que favorece o trabalho de inserção e acolhida dos migrantes venezuelanos e de outras nacionalidades, como haitianos, angolanos e congolenses (em menor número), mesmo com tantas dificuldades a serem superadas, e os auxilia com as documentações necessárias.

O Varjão tem apenas uma escola pública local para atender toda a comunidade e os migrantes: CEF 01 do Varjão. A instituição oferece as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental no período matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

Os estudantes migrantes deparam-se com uma cultura diferente do país de origem, pois uma segunda língua precisa ser aprendida, além de outras prioridades, para que possam ser aceitos e inseridos na vida social. Assim, o espaço escolar é a possibilidade de enfrentamento diante de tudo que sofrem, ou seja, terão a oportunidade de compreender, no ambiente escolar, a cultura, o sistema monetário, as relações e outras âncoras que darão aporte à sua adaptação no país em que está refugiado.

A escola é o espaço que estes batem à porta para iniciar o processo de luta e resistência, e serem inseridos na sociedade para que possam viver, trabalhar e contribuir como qualquer cidadão. É o espaço em que vão aprender estabelecer novas relações pessoais, aprofundar no estudo da língua, conviver com a nova cultura.

⁴ O IMDH é uma das organizações parceiras do ACNUR no Brasil, com sede no Varjão e presidência de Irmã Rosita.

Na verdade, é necessário muito mais que um “abrir portas”, entretanto não há políticas educacionais efetivas que possibilitem práticas de construção de identidades plurais, isto é, um currículo plural e democrático, com ideias que favoreçam a garantia desses espaços escolares diversificados e prontos para as várias identidades. Nesse processo, a escola deve estar pronta para receber a diversidade e acolher as necessidades diversas de cada grupo.

Desse modo, pretendemos analisar a escolaridade e a inclusão social desses migrantes, refletindo com os autores sociais se os documentos que regem à escola pública periférica abrangem a população de estudantes migrantes. Cabem, portanto, os seguintes questionamentos: a escola está apta para atender as necessidades da educação formal para garantir a escolarização desses estudantes migrantes? O seu currículo permite que tenha o olhar de construção das pluralidades? A proposta pedagógica endossa a inclusão social deste sujeitos?

São muitas as problematizações em torno da categoria “educação” e da categoria “migrantes”. Segundo Giroto e De Paula (2020),

Na área educacional existem poucos trabalhos que abordam refugiados e imigrantes. A predominância de trabalhos está em outras áreas como Direito, psicologia e Ciências Sociais. Além disso, mesmo quando as pesquisas são voltadas para a questão do ensino são discutidas as questões do ensino aprendizagem da língua portuguesa, técnicas e métodos. (p. 168)

Devido à categoria educação/migrante ser um tema em início de pesquisas pela academia e de tamanha necessidade, justificamos o interesse em abordá-lo; dessa forma, apresentamos esta pesquisa a fim de contribuir para os ajustes futuros da educação do DF, bem como compreender a sociedade que nos constitui como brasileiros e o processo de escolarização, a relação aluno(a)/aluno(a), aluno(a)-professor(a), currículo e acesso ao ensino na escola plural.

Arroyo (2003) reflete as relações entre educação, trabalho e exclusão social; para ele, são bastante próximas, ao argumentar: “A presença de Outros Sujeitos nos remete a coletivo concretos, históricos, as classes sociais e os grupos subalternizados, os oprimidos pelas diferentes formas de dominação econômica, política, cultural” (p. 37). O autor indica que a escola se constrói a cada dia, e que os estudantes, professores, servidores e pais imprimem sua necessidade, em virtude

de sempre aprenderem, resistirem e entenderem os outros sujeitos, aceitando outras pedagogias.

Por fim, recorremos a Freinet (2004), que nos faz refletir: “Não preparamos homens que aceitarão passivamente um conteúdo- ortodoxo ou não – mas cidadãos que, amanhã, saberão enfrentar a vida com eficiência e heroísmo e poderão exigir que corra para dentro do tanque a água clara e pura da verdade” (p. 19). Assim, esta pesquisa norteará sua questão-problema, a fim de justificar que a escolarização é fundamental para estudantes migrantes venezuelanos compreenderem o novo território.

Vale ressaltar que esta pesquisa é inédita da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em virtude de seu escopo ter perspectivas distintas de alguns estudos, incluindo a escolarização, a inclusão social e a ênfase na segunda língua.

Os objetivos foram voltados às ações com que esta pesquisa busca contribuir para que, no percurso, haja possibilidades de compreensão da problematização apresentada. Assim, o **objetivo geral** visou analisar a escolarização e a inclusão social dos estudantes migrantes venezuelanas(os) no CEF 01 do Varjão. Em termos de **objetivos específicos** foram ressaltados: 1) Investigar a população de migrantes venezuelanas (os) no Varjão e sua interação intercultural na escola pública; 2) Identificar a escolarização e a inclusão social percebida pela escola para e com os estudantes migrantes venezuelanas(os) e; 3) Analisar as políticas públicas existentes na SEEDF que atendem a esta categoria de estudantes.

O texto da dissertação foi organizado em três capítulos. No capítulo I destacamos os aspectos ontológicos do sujeito e a investigação na população de migrantes venezuelanos no Varjão e sua interação com a escola pública. No capítulo II ressaltamos os aspectos epistemológicos e a escola, identificando a escolarização e a inclusão social percebida pela unidade escolar. Já no capítulo III elencamos os aspectos metodológicos e o tratamento dos dados, a fim de refletir quais políticas públicas existem ou podem ser necessárias para os estudantes migrantes.

2. QUEM SÃO OS MIGRANTES DA PESQUISA?

Este capítulo busca dissecar os aspectos ontológicos do fenômeno migrantes venezuelanos bem como investigar essa população no Varjão e sua interação intercultural na escola pública.

Esclarecemos o termo migrantes como o escolhido e usado nesta pesquisa para facilitar nossa compreensão do fenômeno. Em seguida, apresentamos a historização das migrações e uma breve contextualização sobre a Venezuela, que sofre uma crise do capital e fez com que o Brasil tivesse a maior migração de latino-americanos em contradição com silêncio destes migrantes.

2.1 MIGRANTES OU REFUGIADOS? EIS A QUESTÃO...

Ao adentrarmos as leituras sobre os fluxos migratórios, percebemos o uso de um vocabulário que nos confunde: migrantes, imigrantes, refugiados, estudantes estrangeiros, o que nos proporcionou a busca de um estudo sobre o assunto, a fim de optarmos pelo termo tratado nesta pesquisa.

Segundo Delfin (2019):

[...] também se vê com certa frequência o uso equivocado das palavras “sinônimos” [...] A palavra “migrante” costuma ser utilizada para designar aquele que se desloca dentro de seu próprio país e também pode ser usada para falar dos deslocamentos internacionais. Alguns especialistas, inclusive, aconselham o uso do termo migrante quando se fala de migrações entre países, por ser abrangente e não simplista. Já o termo “imigrante” se refere em específico à pessoa que vem de outro país, enquanto “emigrante” é quem deixa seu país de origem para viver em outro- ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem e vice-versa. (p. 10, grifos do autor)

No entendimento que o “migrante” pode ser aquele que se desloca entre países, por ser abrangente e não simplista, o termo é adequado ao perfil do venezuelano que vem ao Brasil, por isso o convencionamos. Embora esta pesquisa não tenha a pretensão de afirmar qual o termo correto, tentaremos nos aproximar da situação dos venezuelanos que, por hora, chegam ao Brasil e podem retornar a qualquer instante.

O termo migrantes abarca todos os venezuelanos que adentraram ao Brasil e podem retornar ao seu país de origem ou não. Engloba todas as situações de migrantes que vão para além daqueles denominados e protegidos pela indústria migratória como refugiados, imigrantes, migrantes internacionais, residentes, apátridas e outras.

O Ministério da Justiça do Brasil, na Nota Técnica n. 3 (BRASIL, 2019), traz uma análise sobre o país de origem dessa população, neste caso a Venezuela, observando a incidência de graves e generalizadas violações de Direitos Humanos. Além disso, o item 10 recomenda que:

Diante da extensa pesquisa de país de origem, analisada à luz dos critérios de Cartagena, reconhecidos pela comunidade internacional, considera que a Venezuela apresenta grave diagnóstico constitucional com múltiplas violações dos direitos humanos e com fulcro no inciso III do art. 1º da Lei 9.474/797, submeto à apreciação do Comitê Nacional para os Refugiados que reconheça a situação grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos em todo o território da Venezuela, com base nos critérios inspirados na Declaração de Cartagena, bem como ouvida a consideração do MRE. (p. 13)

Observamos o uso das palavras refugiado, imigrante e emigrante, termos usados pelas agências da ONU, as quais são responsáveis por essas pessoas, porém refletimos que o migrante venezuelano revolucionário estaria suprimido dessa acolhida. Ao atravessar a fronteira, será atendido o migrante que tem autorização para sair do país de origem, o refugiado, de acordo com as especificações da lei; nesse caso, o venezuelano que vive a crise humanitária imposta à Venezuela, não se restringe ao termo refugiado e nem ao termo migrante, ficando de fora do acolhimento, dos direitos e das garantias que a legislação brasileira oferece.

Assim, retornamos ao pensamento de que o migrante venezuelano revolucionário, aquele que não passou pela burocracia da permissão de ser um imigrante, o que não tem condições de sobreviver, o que questiona o sistema econômico mundial e que busca condições de vida para a classe trabalhadora, estaria suprimido de ser acolhido, pois não se encaixar em nenhuma definição, como apontado.

Para melhor compreensão, acrescentamos, portanto, à reflexão o conceito de refugiado como o migrante que necessitou sair do seu país de origem para garantir o direito à vida.

Ao refletirmos sobre o conceito de “imigrante”, percebemos ser aquele que entra num país diferente, mas que saiu do seu país como um emigrante, ou seja, sem qualquer necessidade de fluxo migratório, o que traz o entendimento de que o país de origem está de acordo e o registra em sua lei específica de migração. Nesse caso, o “imigrante” não tem riscos de sobrevivência, por conseguinte foi descartado como termo a ser usado nesta pesquisa, com escopo à questão da crise humanitária dos migrantes venezuelanos.

O Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR)⁵ publicou um artigo (ACNUR, 2015) em que salienta a distinção entre migrantes e refugiados como de indispensável compreensão para se entender a migração.

Dizemos “refugiados” quando nos referimos a pessoas que fugiram da guerra ou perseguição e cruzaram uma fronteira internacional. E dizemos “migrantes” quando nos referimos a pessoas que se deslocaram por razões que não se encaixam na definição legal de refugiado. Esperamos que outros aceitem fazer o mesmo. (p. 1)

O ACNUR registra a tentativa de que seja considerado esse termo para quem sofreu violências, agressões ou perseguições. Nesse pensar, o termo refugiado não está adequado ao nosso fenômeno, pois essas pessoas não fugiram de guerra, mas de uma crise do capital que assola brutalmente seu país de origem. Não se trata ao generalizar do caso da migração venezuelana.

Vale ressaltar que, ao atravessarem a fronteira internacional num tempo muito acelerado, esses migrantes são acolhidos por uma estrutura estatal que em tempo recorde o faz optar sem que possa refletir se é ou não um refugiado.

Consideramos ser essa a primeira brutalidade que vivenciamos na imersão desta pesquisa: nos primeiros minutos em chão brasileiro, o migrante faz sua escolha: ser ou não ser um refugiado, pedir ou não pedir refúgio, ficar ou retornar à

⁵ O ACNUR, também conhecido como Agência da ONU para os refugiados, criado em dezembro de 1950, por Resolução da Assembleia das Nações Unidas, iniciou suas atividades em 1951, com base na Convenção de 1951 da ONU sobre os refugiados.

Venezuela. Em instantes, em que ter a chance de compreender-se e compreender o que viveu, é preciso escolher a nova vida em duas palavras: refúgio ou residência.

Contudo, hoje em 2021, a maioria dos atores sociais desta pesquisa, quando atravessam à Fronteira BV8-Pacaraima (BR) e Santa Helena (VEN), declarou sua condição como migrante venezuelano por não terem condições de vida no seu país de origem e, já em terras brasileiras, escolheu serem residentes temporários.

O refugiado está longe do migrante venezuelano que perpassa por uma crise do sistema capitalista e necessita sair da Venezuela, o qual procura temporariamente abrigos em países que consideram ter condições de recebê-lo: a maioria declara querer retornar ao país de origem. Caso opte por ser refugiado, necessita preencher os burocráticos papéis de solicitação de refúgio pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE)⁶; se aceito, exige que sua volta ao país de origem seja com outra solicitação na justiça de que deixem a condição de refugiado.

Ainda na procura de entender as nomenclaturas que sejam adequadas com a educação, encontramos uma única legislação educacional brasileira: a Resolução 001/2020 do CNE/CEB (BRASIL, 2020b). Em seu Artigo 1º, indica o direito da matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas, solicitantes de refúgio; no segundo parágrafo, retoma o conceito, apontando “a matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio” (BRASIL, 2020b, s. p.).

Demonstram-se aqui as várias terminologias para atender um sistema estatal, porém a escolhida a ser usada nesta dissertação é “migrantes” por se tratar de uma pesquisa na linha de políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a convenção foi baseada na terminologia usada na Lei Educacional (BRASIL, 2020a), bem como nos documentos oficiais.

Nesta pesquisa, portanto, usamos o termo “migrante” por ser uma categoria mais ampla, especificada também pela Lei de Migração (BRASIL, 2017) em outras categorias e por este trabalho ser ancorado na epistemologia do MHD. Outrossim, em virtude de as agências da ONU, o ACNUR e a Organização Internacional para

⁶ O CONARE é um órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, que delibera sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. Suas competências e composição estão definidos no art. 12 da Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997 (BRASIL, 1997).

as Migrações (OIM) se responsabilizarem concomitantemente pelos refugiados e pelos migrantes, entendemos que a totalidade se aporta nas migrações.

Ao refletir o conceito de “refugiados”, a Cartilha do ACNUR (2014) aponta que “são aquelas pessoas que foram obrigadas a deixarem o seu país de origem devido a conflitos armados, violência generalizada e graves violações dos direitos humanos” (p. 5). Pensar que o Brasil recebe muitos migrantes por ano e tem uma legislação específica, hoje a Lei 13.445 (BRASIL, 2017)⁷, que revogou a Lei 6.815 (BRASIL, 1980), é pensar sempre em questões políticas e humanitárias do ponto de vista da indústria migratória⁸, por isso nossa lei recebeu o nome de Lei de Migração.

Migrantes são também tratados pela lei como os rejeitados e perseguidos que não estão inseridos no sistema, chamados “refugiados”, cuja nomenclatura inova e colapsos sociais em diversos espaços do mundo. Desse modo, questionamos: como o Brasil materializa a legislação desse processo migratório no século XXI?

Há, no país, uma legislação considerada pelo ACNUR, agência internacional constituída para amparar os migrantes do mundo como uma legislação moderna. Requer registrar que, mesmo sendo construída com base em vários debates no governo de 2015 a 2017, a legislação brasileira atende a indústria migratória e não pode deixar de ser revista, questionada e implementada com políticas públicas que efetivem suas finalidades.

Nesta ocasião, visualizamos com prioridades a necessidade de políticas públicas educacionais para os migrantes venezuelanos que adentram o país num percentual considerável. Ademais, há, atualmente, uma legislação para migrantes, atualizada e constituída em governos distintos, e baseada nos princípios dos Direitos Humanos.

Com efeito, a nova legislação procura dar concretude ao que estabelece o texto constitucional brasileiro, *in casu* o Artigo 5º, que consagra o princípio da igualdade entre os brasileiros e os não brasileiros, pugnando de maneira clara o combate à discriminação, à xenofobia e outras práticas que sejam consideradas atentatórias aos direitos humanos. (GUERRA, 2017)

⁷ A Lei do Migrante (BRASIL, 2017) trata o migrante como um sujeito constituído de direitos, garantindo-lhe, em todo o Território Nacional, condição de igualdade com os nacionais.

⁸ A indústria migratória seria o conjunto de pessoas e/ou empresários que, motivados pela busca de lucros, oferece uma variedade de serviços que facilita a mobilidade humana através das fronteiras nacionais (MOREIRA, 2016).

Embora o ACNUR tenha essa visão da legislação brasileira, o Brasil não trata seus refugiados adequadamente, ou seja, seus migrantes, visto que não lhes garante toda a segurança e os direitos que lhes são conferidos. Na verdade, é necessário legislar os direitos sociais do Artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), principalmente o direito à educação.

Os migrantes, em suas diversas populações, refugiados, solicitantes de refúgio, deslocados internos, apátridas, retornados, lutam pela liberdade de expressão, pelo direito ao trabalho e pela educação, além de se mostrarem para a sociedade como contrários de decisões políticas que favorecem pequenos grupos que escravizam a maioria.

Logo, este trabalho anuncia o uso do termo migrantes, pois a educação acolhe quaisquer que sejam, independente de classificações ou determinações de uma sistema universalizado e que respondem aos interesses de outrem. Desta forma, ao definirmos o migrante, necessitamos compreender sua história no Brasil.

2.2. GÊNESE DA MIGRAÇÃO NO BRASIL

A migração do Brasil permeia pela invasão de intensos fluxos migratórios da Europa, no século XIX. Porém a escravidão e as migrações são processos distintos. Nesse período, a migração foi marcada para o embranquecimento da marca do país de negros escravos, indígenas. Oliveira (2002) relata que:

Ao longo do século XIX toda a literatura sobre o Brasil, produzida pelos estrangeiros que nos visitaram apresentou duas marcas: o encantamento com a natureza e o choque diante da escravidão. OS intelectuais brasileiros, por outro lado estavam envolvidos na construção de uma nova identidade para o novo país. A identidade do Brasil, desde meados do século XIX, é pensada como resultado da fusão das três raças formadoras da nacionalidade: o branco, o índio e o negro. A participação do negro, entretanto, apresentava problema. (p. 9)

Os migrantes do século XIX eram chamados estrangeiros e adentravam ao Brasil, cujo governo promovia a Teoria Eugenista, outra brutalidade que alastrou e alastra o racismo até nos dias atuais. Para a sociedade brasileira, após a abolição da escravatura, o Brasil tinha muita “melanina” e não era bem aceito na rota social do velho mundo, terra rica e de lucros, que precisava de uma política para aproximar

os brasileiros às características admitidas na estética do europeu. Surgem, assim, os seguidores da Teoria Eugenista, ciência defensora do branqueamento dos brasileiros. Santos (2019), em artigo intitulado “Racismo disfarçado de ciências. Como foi a eugenia no Brasil?”, discute a brutalidade de querer anular a raça negra e os povos originários desde aquela época, movimento defendido inclusive pelo escritor Monteiro Lobato e médicos daquela sincronia pretérita. Segundo Santos (2019), é evidente a criação de ideias eugenistas e ações que pudessem embranquecer a sociedade brasileira.

Imbuídos das ideias que cresciam na Europa e nos EUA, brasileiros influentes se mobilizaram em um projeto de construção de uma raça superior, ou seja, branca. E a noção de uma seleção artificial que promoveria nascimentos de maior qualidade, foi se instalando em universidades, hospitais e até na política. (s. p.)

O Brasil dos mestiços era o pensamento generalizado da época; o Art. 138 da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) indica ser dever da União, Estados e Municípios incentivar a educação eugênica, fazendo com que o trabalho racista de cientistas que sustentavam a necessidade de branquear a sociedade brasileira repercutisse na Política de Governo, a fim de o Brasil não ser reconhecido mundialmente pela produção de seres híbridos.

A ideia hegemônica permitiu a construção da “teoria do branqueamento” no início do século XX; assim, os migrantes foram aceitos para no Brasil se constituírem e produzirem para o sistema capitalista, bem como para clarear a cor da pele dos brasileiros: “o mestiço original poderia ser melhorado caso se introduzisse mais brancos à mistura original” (OLIVEIRA, 2002, p. 10).

As migrações internacionais em massa da Europa para o Novo Mundo ocorreram no período de 1870 e 1930, as quais não somente competiram com a força de trabalho local, mas também contribuíram como apontado, com o embranquecimento da sociedade. As crises do Japão e na Europa estimularam as migrações, além de o Brasil sempre ter sido atraente pelas condições ambientais e políticas.

Nesse sentido, no século XX, temos dois fatos: a Primeira Guerra Mundial (1918) e a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), que influenciaram a economia e o pensamento de organização social e política do mundo. Algumas ondas de migrações para o Brasil ocorreram inclusive antes do início da Primeira Guerra

Mundial e foram até 1930. Dessa forma, percebemos que o sistema capitalista cria suas crises para se reacender com mais brutalidades.

Ao observarmos o século XXI, por motivos diversos as migrações internacionais aumentaram o fluxo no Brasil. Há necessidade de analisarmos e buscarmos possíveis respostas para entendê-las. O sistema age em blocos econômicos e agrega os espaços pela localização de países do Norte e países do Sul. Saskia (2016) conduz a pensar no capital globalizado e a dinâmica contrária que empurra as pessoas para fora, gerando a maior brutalidade do sistema capitalista, ou seja, a expulsão: “A passagem do keynesianismo à era global, de privatizações, desregulamentação e fronteiras abertas para alguns, implicava uma passagem de uma dinâmica que empurra pessoas para fora” (p. 251).

O capitalismo da era global é muito mais agressivo. Quando os blocos percebem que as desigualdades estão muito evidentes, iniciam o processo da expulsão. Nesse sentido, as migrações tomaram outras finalidades e foram produzidas pelo sistema hegemônico; não têm mais somente o papel de incorporar a força de trabalho para acúmulo de bens, mas sim manter os ricos com seu trabalho globalizado e, se possível, a classe subalterna afastada da riqueza para além da estrutura, mas também do espaço social.

Para compreendermos essa nova dinâmica, Saskia (2016) aponta o caso da China: “esta passagem da incorporação à expulsão pode estar começando também na China e na Índia” (p. 253). A autora questiona que, embora o limite sistêmico ultrapasse a incorporação de investidores, expulsa quem não investe. Além disso, indica que há “uma enorme incorporação de pessoas a economias monetizadas, mas agora também sofre as desigualdades cada vez mais marcantes” (p. 253).

Não obstante a China atravesse um período de crescimento econômico devido à abertura do mercado internacional, sua desigualdade social é gritante; uma das consequências é a expulsão de chineses, cuja consequência é visível no Brasil, precisamente em Brasília: percebemos a ocupação desse povo na Feira dos Importados. Segundo Saskia (2016), essas pessoas são o reflexo de expulsões do novo Capitalismo, cujo limite sistêmico pode ser econômico, biosférico ou social.

Após as migrações no contexto histórico, o Brasil é considerado no mundo um celeiro de riquezas: desde sua descoberta, foi vendido ao mercado internacional

como local de terras fartas, assim como a América Latina, já que o capitalismo transgride quaisquer fronteiras para ter posse e acúmulos.

É evidente salientar que a Venezuela é um país da América do Sul, produtor de petróleo, o que contradiz a divisão econômica de os países do Sul serem pobres, e o sistema hegemônico capitalista de haver acumulação nas mãos de poucos. Dessa forma, a perspectiva de explorar as riquezas, a fim de dominar aquele país, avança e é cruel: fecham mercado, isolam o país, perseguem o socialismo, denominam-no de extrema esquerda, usam *fake news* como a maior arma da comunicação, enfim, atacam este e outros países latino-americanos.

A Venezuela, que está em enfrentamento constante para se manter independente e sustentar sua democracia participativa, passa por uma das maiores crises econômicas de sua história. Os venezuelanos enfrentam fome, falta de condições de vida. Desde 2015, seguem no maior fluxo migratório dos últimos tempos. Nesse sentido, é necessário buscarmos a pesquisa para compreendermos o fenômeno dessas migrações.

Neto (2011) aponta que “para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento” (p. 20). O pensamento real do objeto sem as representações de quem pesquisa é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (p. 21).

Um pesquisador é, antes de tudo, quem se dispõe a dialogar com um fenômeno, recorrendo à teoria para compreender e responder provocações de cunho científico e até mesmo criar novas teorias. É a possibilidade de abrir discussão com outros autores e autoras sobre o assunto de interesse, por meio da autonomia do investigador, que assume com quem dialoga e o que dialoga e seu pensar, em razão de transitar pela arte e pelo conhecimento prático da vida.

Desse modo, a pesquisadora é provocada a todo instante na reflexão da questão social do Brasil e como um país acolhedor pode ser um marco na vida de um migrante e para além de ser um país de origem desde 1808, com a abertura dos portos que este país acolhe migrantes.

Nesta reflexão, a arte brasileira, entendida como o dom que emana do povo e que retrata o ser social, é o que nos aproxima da pintura, escultura, leitura. Torna-se

reluzente no pensar da pesquisadora o pensamento de que a pesquisa se debruça nas pinturas com e em Portinari⁹.

A arte da pintura retrata, por exemplo, muitas experiências vividas por outras sociedades: por meio de pinturas, é possível desvendarmos a história do homem em sociedade, como observado na obra “Retirantes” (1944), de Cândido Portinari (FUKS, s. d.), o qual neste momento nos aproxima dos migrantes, os sujeitos desta pesquisa. Chama-nos à atenção, nessa arte, a contradição do nada e a complexidade do sistema capitalista, que acumula, lucra, consome, escraviza e exclui. A expulsão é o movimento real repassado pelo quadro, porém, expulso de onde? Por quê? Não tem nada de valor? Só a força do trabalho! Expulsos porque sua força de trabalho não tem valorização no sistema e o próprio trabalhador não se reconhece nas relações sociais. Os retirantes de ontem são, portanto, os migrantes de hoje.

Figura 1 – Os retirantes



Fonte: Portinari (1944).

Ao explorar a pintura, feita no Rio de Janeiro em plena Segunda Guerra Mundial, naquele Brasil das exclusões, do embranquecimento, Portinari tem a sensibilidade do olhar social e confirma o que nos apresenta Oliveira (2002).

⁹ Candido Portinari (1903-1962) foi um pintor brasileiro, um dos principais nomes do Modernismo. Suas obras alcançaram fama internacional, entre elas, o painel *Guerra e Paz*, na sede da ONU em Nova Iorque, e a série *Emigrantes*, do acervo do Museu de Arte de São Paulo (MASP). Disponível em: https://www.ebiografia.com/candido_portinari/. Acesso em 24 jan. 2022.

A identidade do Brasil, desde meados do século XIX, é pensada como resultado da fusão das três raças formadoras da nacionalidade – o branco, o índio e o negro. A participação do negro se integra à nação através da miscigenação, mas não encontra lugar na construção ideológica da identidade brasileira. (p. 9)

Os olhares dos migrantes venezuelanos não são tão distantes dos retratados por Portinari: embora sem direção e amedrontados, são revestidos da consciência de luta, da certeza de que o sistema não lhes garante os direitos básicos e a necessidade de sobreviver os impulsiona a chegarem às fronteiras e buscarem novas expectativas de sobrevivência.

Os “Retirantes” despossuídos retratam a família empobrecida, expulsa pelo sistema capitalista, que lhe arranca as possibilidades de viver e lhe extingue os direitos sociais. Por meio do quadro, percebemos como os olhares dos adultos da gravura estão cansados, sofrendo o pânico, e as crianças estão sem vida, sem nada. A barriga crescida da criança retrata seus males, seus adoecimentos e sua incapacidade de sustentar o direito à vida. Os urubus sobrevoam esses retirantes com a expectativa de morte, ou seja, futuras carniças para alimentá-los.

Apesar de ser uma ironia, os migrantes de hoje não têm a finalidade de embranquecer povos, nem explorar a força de trabalho, tampouco abastecer o sistema capitalista, como outrora; na verdade, são os excluídos de uma nova ordem econômica e política mundial que provoca a expulsão em massa. Saskia (2016) nos alerta que essa nova ordenação tem criado uma nova elite e ressalta que “formações predatórias, uma combinação de elites e de capacidades sistêmicas na qual o mercado financeiro é um facilitador fundamental, que empurra na direção da concentração aguda” (p. 22). Assim, a autora defende seu olhar: a maior brutalidade do sistema hoje são as expulsões em massa.

O que eram chamadas migrações, hoje são expulsões; os países do Norte Global expulsam suas mazelas para o Sul Global. Os migrantes brigam contra blocos econômicos, contra as ideias hegemônicas, contra o extermínio e, por fim, contra o sistema que exclui as possibilidades de uma sociedade justa e igual.

Alguns autores nos permitem entender quais problematizações circundam os sujeitos, isto é, conversar sobre estes por meio da leitura da essência e de outros contatos com autores que pesquisam o mesmo objeto. Nesse sentido, o tema desta pesquisa é inédito na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-

UnB), como informado. Há diversas pesquisas com o mesmo assunto na área de Linguística e do Direito, justificadas da seguinte forma: quando o migrante chega ao país acolhedor, seu primeiro desafio é o domínio da língua a ser falada e, em segundo plano, a legislação legal que o aporta como migrante.

No momento em que recorremos à plataforma Google acadêmico e ao reservatório da UnB, UFRR, UFAM e UFMG, aproximamo-nos dos trabalhos de Simões (2017) e Silva e Braga (2019). Ao rastreamos pesquisadores na área de educação, percebemos o quanto ainda o tema é incipiente e pouco explorado. Não há uma vasta bibliografia; aquelas encontradas são muito setORIZADAS. Silva e Braga (2019) alertam-nos: “a chegada de novos sujeitos às escolas brasileiras pouco repercutiu em novas reflexões que possam representar tendências, características e cenários contribuindo para um campo de pesquisa sobre educação e imigração” (p. 57).

É relevante o processo para compreender os migrantes e a contribuição da educação para sua inserção social, cultural e intelectual. Nessa procura, enviamos um *e-mail* ao professor Dr. Leonardo Cavalcanti, que, num encontro via Google Meet, nos deu as boas-vindas e nos convidou a fazer parte do Grupo de Pesquisa de Estudos Latino Americanos (LAEMI) e do Observatório de Pesquisas sobre Migrações (OBMigra), da UnB¹⁰.

Na ocasião, a Professora Tânia Tonhati¹¹ nos convidou para participar da criação da “Primeira Cartilha sobre Educação para os Migrantes”¹², solicitada pelo ACNUR.

¹⁰ O OBMigra é um observatório coordenado pelo Dr. Leonardo Cavalcanti, faz parte do Departamento de Estudos Latino Americanos (ELA) do Instituto de Ciências Sociais (ICS) da UnB e tem como objetivo pesquisar os fluxos migratórios internacionais do Brasil. Disponível em: <http://ela.unb.br/pt-br/laboratorios/obmigra>. Acesso em 22 jul. 2021.

¹¹ Mais informações atualizadas estão em Barbosa *et al.* (2020).

¹² Este trabalho foi lançado no Portal de Educação da ACNUR em 18 out. 2021, com o título: “Guia para pais e educadores sobre a integração de crianças e adolescentes refugiadas nas escolas”. Publicado em cinco idiomas (português, espanhol, inglês, francês e árabe), teve a pesquisadora como uma das redatoras. Mais informações disponíveis em: <https://www.educacaopararefugiados.com.br/>. Acesso em 8 fev. 2022.

2.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE A VENEZUELA NO SÉCULO XXI

Soa como utópico, mas na história da América Latina o sangue de revolução é marcado pelas migrações que vieram com a intenção de exploração dos recursos naturais. A escravidão e os indígenas, hoje chamados povos originários, são a marca do povo de sangue latino que resiste, cunhando ao Brasil a marca do país latino mais massacrado e combatente da cultura europeia, acusado de ter uma população híbrida.

A América Latina, agregada por países fortes e povoados por nativos, negros, não poderia ter uma história diferente, a qual a estabeleceu como continente: de resistência à exploração do sistema capitalista. As forças econômicas e políticas da direita foram impostas pelo capital, ressaltando que a Venezuela é um dos países que mais avançaram na resistência. Segundo Maringoni (2008),

As limitações do governo Chávez são as limitações da esquerda mundial pós 1989. A Venezuela é, com todos os problemas, o país onde mais se avançou nesse período de contestação ao neoliberalismo e no questionamento do poder global dos Estados Unidos. (p. 26)

Tal afirmação constata que os países da América Latina resistem contra os Estados Unidos, que se impõem como líder do capitalismo e detentor do poder global para pressionar os países que divergem da sua ideologia de mercado; a Venezuela é a propulsora desta ordem.

Quando resgatamos a história venezuelana, percebemos a complexidade de sua resistência. Desde quando colônia da Espanha, até sua força em reagir e se firmar como força política contra hegemônica dentro da América Latina.

Faltam documentos e registros dessa época, o que dificultou o trabalho dos pesquisadores e historiadores locais que se embasaram na mistificação. Segundo Rodrigues (2014), faltam registros na história da Venezuela. Além disso, o autor aponta que

Os traumas vividos pela nação venezuelana ao longo de quase três décadas antes de se tornar Estado-nação possivelmente expliquem o fato dos pensadores sociais dessa época terem recorrido à mistificação dos fatos e das personagens para narrar a história nacional. (RODRIGUES, 2014, p. 87)

Não obstante, nas duas últimas décadas do século XIX uma segunda geração de pensadores da nação reagiu criticamente aos registros com mistificações, ressuscitando uma análise em torno da guerra civil após a dissolução da Grande Colômbia.

Ao adentrar no século XXI, Rodrigues (2014) nos situa que, segundo o presidente Chávez, a história desperta a partir de 1992, quando este faz ressurgir os ideais bolivarianos e a consciência coletiva de libertar outros povos. Entre os símbolos usados por Chávez, estão a imagem de Jesus Cristo (herói Deus), Simon Bolívar (herói nacional) e Che Guevara (herói mistificado). Assim, seu governo recria uma ideia de futuro para a Venezuela e para a América Latina.

Neste perfil de governo, couberam os indígenas, os negros e os mestiços, pois a Venezuela se uniria com outros países latinos e formariam um bloco para enfrentamento aos Estados Unidos, que, de fato, necessitam do petróleo venezuelano e planejam derrubar o chavismo para que possam estender laços políticos e econômicos, porém não é tão fácil e imediatista para o império capitalista.

No início do século XX, a Venezuela era um país agrícola, despovoado e pobre, com reduzida importância no cenário internacional; após a morte de Simon Bolívar, em 1830, houve um processo de disputa do país pelas oligarquias. Maringoni (2008) diz que “nem sempre foi assim” (p. 43).

A Venezuela viveu dois períodos ditatoriais: do General Cipriano Castro (1889-1908) e do General Juan Vicente Gómez (1908- 1935), substituto. “É fato que no período de Gomes a Venezuela deixou de ser rural e passou a ser petroleira”, conforme aponta Maringoni (2009, p. 44); para ele, a Venezuela nunca deixou de “ser uma imensa fazenda primitiva para um país de importância estratégica no mundo capitalista” (p. 44).

Surge Chávez, um esquerdista e populista; com ele, o Chavismo. Rodrigues (2014) o define: “o presidente Hugo Chávez assemelha-se ao presidente Getúlio Vargas, considerado um populista progressista” (p. 242). Ele traz pensamentos contra hegemônicos e sustenta uma política de resistência, rebuscada por uma diversificada ação política.

Embora tenha sido um governo marcado por golpes, discursos, dissoluções partidárias, constituintes e tudo mais, o carisma de Chávez permaneceu até sua morte, em 2013. Foram constantes altos e baixos. Chávez não desistiu do seu

princípio de que América do Sul seria soberana na luta e resistência contra as ideias hegemônicas do imperialismo capitalista, tendo seu maior representante nos Estados Unidos da América.

De 2011 para 2020, a estrada política reflete a visão de mundo e a escravidão impressas pelo neoliberalismo, visto que, a cada eleição, diminui o número de países que resistem à perseguição e revolucionam contra as ideias hegemônicas. Em resposta ao chavismo, banir e dominar a América Latina é o maior lucro que a oligarquia capitalista presume obter, pois contempla uma das maiores reservas de água doce do mundo, a Amazônia, com vasta área de mata, produção de gases, petróleo, metais nobres, produção de alimentos, maior diversidade de fauna e flora, dentre outras situações, além do petróleo.

A América do Sul é, portanto, um continente plural, associado à resistência. Nesse sentido, a Venezuela enfrenta uma das histórias de maiores lutas coletivas da América Latina, segundo Galeano (1987), que acrescenta: “na América Latina é o normal: sempre entregam os recursos ao imperialismo em nome da falta de recursos” (p. 151). Esses dizeres soam como se a América Latina fosse entregue ao capitalismo e dependente da produção deste para sobreviver. É colocada na condição de um continente dependente da exploração do capitalismo e, em primeira ordem, dos Estados Unidos, que detêm o poder financeiro e brutalmente pretendem reger as leis da América Latina.

Na sequência, Galeano (1987) sustenta que “a causa nacional latino americana é, antes de tudo, uma causa social: para que a América Latina possa renascer, terá de começar a derrubar seus donos, país por país” (p. 281). Dessa maneira, verificamos que a Venezuela sustenta a gerência do seu solo, do seu mercado, do seu povo, enfim, a coragem de ir contra um sistema capitalista, neoliberalista em crise.

A Venezuela padece com uma crise atualmente: econômica, política e moral; entretanto, vale registrar que a crise é do capital e não daquele país em si. Desde a morte de Hugo Chaves¹³, os venezuelanos sofrem o que não imaginavam, porque

¹³ Hugo Rafael Chaves Frias, 56º presidente da República Bolivariana da Venezuela por quatorze anos, populista, baseava nas ideias gramscianas e defendia a doutrina boliviana, ou seja, o socialismo do Séc. XXI. Fundou o Movimento quinta República (MVR), de ideias esquerdistas, que combatia o neoliberalismo. Faleceu em 2013 com câncer.

há necessidade de migrar de sua terra para pelo menos garantir aos filhos condições de alimentação.

Neste momento, a questão política venezuelana mostra-se bastante confusa para sua sociedade, ou seja, o movimento político ainda não é compreendido pelos migrantes venezuelanos. Em relato à pesquisadora, as venezuelanas: Terra¹⁴ e Lua, e os venezuelanos: Gaia e Rio¹⁵ expressaram suas opiniões sobre a situação do país.

“Não sei o que aconteceu com nossa Venezuela”. (GAIA)

“Para mim, a Venezuela vai conseguir ser como antes, eu vou voltar, não entendo o que aconteceu, eu sou assistente social e trabalhei no Ministério da Defesa lá”. (LUA)

“Não tinha comida para comprar, ficou muito difícil, mas um dia vou voltar para minha casa”. (RIO)

“Eu prefiro ficar em silêncio, ninguém tem respostas para nada. Hugo Chaves faz falta, ele é muito inteligente”. (TERRA)

O petróleo é a única política econômica externa e interna da Venezuela, em cujo mercado seus governantes optaram investir para manter o país. Segundo Maringoni (2008) “as disputas na Venezuela, nos últimos 100 anos, ocorreram em torno do grande combustível da sociedade internacional: o petróleo” (p. 43). Dessa forma, não priorizaram investimentos em agricultura e indústria, em virtude de terem apostado no petróleo como sua única fonte de receita.

O preço do petróleo mundialmente é instável; em 2014, houve uma redução de valor muito drástica, o que ocasionou o início da crise venezuelana.

[...] em 2014, o preço do petróleo desabou. Em parte, devido à recusa de Irã e Arábia Saudita – outros dois dos grandes produtores – em assinar um compromisso para reduzir a produção. Outros fatores foram a desaceleração da economia chinesa e o crescimento, nos EUA de produção de óleo à faz pelo método “fracking”- o fraturamento hidráulico de rochas. (CORAZZA; MESQUITA, 2018)

¹⁴ Venezuelana, 27 anos, mãe de três crianças, uma delas estudante do CEF 01 do Varjão, migrante há um ano, foi acolhida no Abrigo Rondon 3, faz trabalhos domésticos e tem o Ensino Médio completo.

¹⁵ Nomes fictícios usados no decorrer da dissertação para apresentação de alguns dos entrevistados.

Hugo Chaves morre em 2013 e deixa seu sucessor: Nicolas Maduro¹⁶. Quando o vice assumiu a economia, a Venezuela dava sinais de fissura porque o preço do barril de petróleo sofreu uma baixa de valor considerável no ano de 2014. Segundo Bastos e Obregón (2018), as condições materiais do país em 2015 eram de escassez de produtos básicos de subsistência. Dessa forma, o país estava sem dinheiro; ainda no governo anterior, Chaves havia selado um contrato de abastecer os países parceiros a preço baixo, com pagamento favorecido, o que foi entendido pelo mercado com um empréstimo a “sumir de vistas”. Não houve investimento nas indústrias e nem sequer na indústria do petróleo, o que dificultou a questão econômica quando o valor do barril de petróleo caiu 50% (cinquenta por cento); conseqüentemente, o país não teve condições de importar produtos primários: o resultado foi a escassez de mercadorias de base nos supermercados, com conseqüente exposição de seu povo à necessidade. Assim, o fluxo das importações aumentou e, em 2018, a reeleição de Maduro coincidiu com a crise e as sanções dos EUA impostas ao país, o que agravou a escassez de produtos primários à sobrevivência (CARTA CAPITAL, 2019).

Nesse sentido, os venezuelanos têm enfrentado, desde então, hiperinflação, eleições e reeleições; vão para a rua e se deparam com mortes e confrontos. O candidato da oposição Juan Guaidó¹⁷ é reconhecido pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que invisibiliza o governo de Maduro e exige a retirada da Venezuela desse bloco. Além disso, o Brasil assumiu a postura dos americanos, o que fez a Venezuela romper e retirar sua embaixada do solo brasileiro.

A OEA (Organização dos Estados Americanos) pediu a suspensão da Venezuela da entidade. O Brasil, além dos EUA, Canadá, Argentina, Peru e México, entre outros, foi um dos países que pediu a suspensão da Venezuela da organização continental, alegando desrespeito à Carta Democrática Interamericana e ilegitimidade da reeleição de Maduro. (CORAZZA; MESQUITA, 2018)

¹⁶ Nicolás Maduro Moros, 57º presidente da República Bolivariana da Venezuela, vice de Hugo Chaves, assumiu quando este faleceu. Em 2018 foi reeleito, embora a oposição e outros países não o reconheçam como presidente. Governa por decretos e é acusado pela oposição da crise econômica e pelo que passam os venezuelanos.

¹⁷ Juan Guaidó é o deputado mais jovem da Assembleia Federal da Venezuela; em 2019, ele se autoproclamou com presidente interino da Venezuela e foi reconhecido por alguns países da União Europeia, Grupo de Lima, Estados Unidos e Brasil.

A crise na Venezuela não tem um tempo de previsão: um dos maiores produtores de petróleo atravessa a maior hiperinflação da sua história. Neste processo, Maduro rompeu com o governo brasileiro por questões políticas e entendimentos hegemônicos *versus* contra-hegemônicos.

O Brasil faz fronteira com a Venezuela e, neste conflito, recebe a migração venezuelana, considerada uma crise humanitária, e exige dos brasileiros a compreensão das expulsões causadas pelo neoliberalismo.

2.4 MIGRANTE VENEZUELANO EM BRASÍLIA

Os venezuelanos correm para as fronteiras de diversos países, como Colômbia, Peru, Equador, Chile e Brasil, sendo este último o quinto país a receber o maior número de migrantes venezuelanos, a partir do maior abrigo da América Latina, (sito aqui na época da pesquisa de campo em março, 2020 coordenado pelo ACNUR e pelo Exército Brasileiro, chamado Abrigo Rondon 3).

A entrada ao solo brasileiro é ao Norte, pelo Estado de Roraima, que conta com treze assentamentos, cuja estrutura de acolhimento foi instalada na fronteira, em Pacaraima, com mais dois abrigos, sendo um indígena, da etnia Warao¹⁸. Diversas organizações, como o ACNUR, a OIM, o Exército Brasileiro, a Polícia Federal Brasileira, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) e outros parceiros da sociedade civil acompanham essa fronteira e garantem a aplicação da legislação vigente para esses migrantes.

O trabalho de acolhimento, abrigamento e interiorização chama-se “Operação Acolhida¹⁹”, criado para auxiliar a crise humanitária por que perpassam os venezuelanos, bem como organizar a Fronteira Boa Vista ponto oito (BV8)²⁰, entre Pacaraima e Santa Helena.

¹⁸ Etnia indígena venezuelana que habita o Nordeste daquele país.

¹⁹ Operação Acolhida. Operação executada pelo Exército Brasileiro, o ACNUR e a OIM para acolher os venezuelanos que chegam à Fronteira BV8 em Pacaraima (RR). “Uma grande força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas, totalizando mais de 100 parceiros, a Operação oferece assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima” (BRASIL, 2018, s. p.).

²⁰ Fronteira Seca entre a cidade brasileira e a venezuelana, respectivamente.

O relatório anual do OBMigra de 2020 (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020) demonstra que a Venezuela teve um crescimento considerável nos registros de migrantes de longo termo/residentes, por ano de entrada.

Em 2019, a Região Norte apresentou o maior número de registros de imigrantes de longo termo (52.242) do ano, com destaque para o Estado de Roraima (37.928), que representou 38% dos registros, além de apresentar o maior número de registros anuais da série histórica. Tal aumento no número de registros ocorreu em consequência da imigração venezuelana para a região. (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 5)

No Plano Regional de Resposta a Refugiados e Migrantes (Regional Refugee and Migrant Response Plan – RMRP) de 2021 (RMRP, 2021), os dados da migração venezuelana são considerados os maiores que o Brasil já recebeu após o período colonial: “Até agosto 2020, 148.782 venezuelanos haviam recebido autorizações de residência temporária e o país acolhia 102.504 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado e 46.141 refugiados reconhecidos” (p. 9). Os dados apresentados comprovam que o êxodo dos venezuelanos para o Brasil cresceu mais de 100% entre 2019 e 2020, por ser um país fronteiriço; contudo, nossa legislação necessita de políticas públicas para garantir acolhimento e igualdade aos migrantes.

Mesmo aqueles documentados encontram dificuldades e limitações nos serviços públicos, sendo identificadas barreiras no acesso à saúde e educação. Segundo o RMRP (2021), “a falta de vagas disponíveis nas escolas públicas associadas a outros obstáculos como o acesso limitado a informações sobre o direito à educação resultou em baixas taxas de matrícula escolar”.

Em Pacaraima, o governo estadual criou uma operação para acolhimento dos migrantes; nesse processo contraditório, muitos são encaminhados para o interior do país. Brasília, na condição de capital federal, recebe uma porcentagem desses migrantes, que procuram se estabelecer. Num encontro coletivo da pesquisadora, um dos entrevistados questiona: “Queria entender: estou no Varjão e não estou na capital do país? Aqui não é Brasília ? O entorno é o lugar dos pobres que nem eu?” (GAIA).

A maioria de empobrecidos é fixada no entorno de Brasília e trabalha em subempregos. Os migrantes venezuelanos estão em maior número no Varjão e no

São Sebastião. Ao percorrer as ruas do Varjão, deparamo-nos com uma população venezuelana considerável, trabalhando nos comércios, vendendo picolés, outros com placas de papelão ofertando sua força de trabalho ou sentados na porta da rua das quitinetes que abrigam mais de uma família. Sempre andam em grupos entre si e usam a língua materna. Alguns arriscam um portunhol compreensível e tímido. Nem toda a população do Varjão os reconhece: são alegres e festivos, excelentes trabalhadores, dispostos a qualquer força de trabalho, além de a maioria ser escolarizada.

Apesar disso, não são escutados: são discriminados e invisíveis aos olhos dos aparelhos estatais do local. “Quem são eles e o que querem por aqui?” é uma pergunta coletiva que todos ouvem no Varjão. Segundo relato de uma venezuelana, interiorizada para o DF há seis meses e, no Brasil, há um ano, ficou acolhida no Abrigo Rondon 2, em Roraima: “Mia Flor, todos me perguntam: ‘oi mi vida como você tá? Não querem voltar pra casa? O que vai fazeres aqui no Brasil?’” (TERRA). A frase denota o sentido de rejeição para com a migrante; sua compreensão de acolhimento é a de que o brasileiro já é sofrido para poder receber um venezuelano. Emudece. Em seguida, diz: “Vocês não sabem o que é a minha Venezuela!” (TERRA).

Assim como esse relato, há outros que também demonstram o quanto é complexa a migração e a não compreensão pelo que ocorre na Venezuela neste momento. A preocupação com os seus que ficaram é muito intensa: os migrantes sabem que precisam enviar dinheiro para que possam se alimentar e garantir o mínimo de suas necessidades básicas.

Outra percepção é a de que os brasileiros não conhecem a própria força, além de o Brasil ser muito bom; contudo, na Venezuela, todos têm casa própria, não se paga mensalmente o abastecimento de energia e água, e o décimo terceiro era em torno do valor de um carro. Um migrante informa, em relato, que a gasolina era muito barata e os brasileiros costumavam cruzar a fronteira para abastecerem seus automóveis (JOSÉ²¹). Havia muita fartura; quando perguntado sobre a questão política, responde, com rapidez, que Chaves era muito inteligente. Além disso,

²¹ Venezuelano, 24 anos, casado, pai de dois filhos sendo que um deles reside com ele no Varjão. A atual esposa, migrante há dois anos, tem toda a documentação e solicitou refúgio. Ele, trabalhador, tem o Ensino Médio completo.

relembra o território: “muitas praias... as escolas são boas, os carros são mais velhos que o Brasil. Todo mundo tem carro e moto, tem moradia. Eu deixei minha família lá, meu pai e minha mãe. Eu trabalhava na construção com meu pai” (JOSÉ).

De outra perspectiva, Varjão e São Sebastião são as regiões administrativas do DF que mais acolheram os venezuelanos. Ao dialogarmos com o administrador da RA Varjão no governo do ano de 2020, salientamos a necessidade de compreensão da existência de uma população migratória de venezuelanos.

Nesse período, a Administração do Varjão iniciou um censo, em parceria com o Posto de Saúde local, no intuito de mapearem as necessidades primárias e cadastrarem a população para o atendimento médico; porém, a pandemia da COVID-19 surgiu, o que tornou a ação inviável, visto que nem todas as residências foram receptivas. Apesar disso, a equipe continua na tentativa de mapeamento. A Pesquisa de Dados e Amostragem por Domicílios (PDAD)²² aplicada na RA do Varjão no ano de 2018 (CODEPLAN, 2020) permite o reconhecimento das características da população. Desse modo, recorreremos a ela para compreendermos a população do Varjão e a questão migratória.

A Tese 10 de Feuerbach, escrita por Marx e Engels, aponta que “O ponto de vista do velho materialismo é a sociedade burguesa; o ponto de vista do novo é a sociedade humana, ou a humanidade socializada” (*apud* FRIGOTTO *et al.*, 2020, p. 69). Ao analisarmos a PDAD 2015 (CODEPLAN, 2016) e a PDAD 2018 (CODEPLAN, 2020) do Varjão, observamos alguns dados que requerem uma análise mais aprofundada da questão social e das relações da sociedade, a fim de se esgotar o olhar materialista para o fenômeno migrante nos documentos oficiais.

O texto de Marx e Engels (*apud* FRIGOTTO *et al.*, 2020) nos faz analisar o quadro de participação social, uma vez que nosso ponto de vista é o migrante socializado. Verificamos que a população do Varjão tem noções de movimentos sociais e participação comunitária, embora tímida, porém ainda está em processo de consciência política.

No ano de 2015, o Governo Federal valorizava os direitos sociais, quando nas amostragens divulgava a participação da população nos movimentos sociais e em trabalhos coletivos para a sociedade se reconhecer nessas ações. Em seguida, o

²² A PDAD é aplicada pela para acompanhar o crescimento social e populacional do DF.

Brasil vive o golpe; conseqüentemente, a estrutura de gestão social, econômica e política do país torna-se indefinida, porém fortemente enviesada para a hegemonia.

Tabela 1 – Domicílios ocupados segundo o tipo de participação social dos moradores de Varjão (DF) em 2015

PARTICIPAÇÃO SOCIAL	NÃO		SIM		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Conselhos	2.484	99,4	15	0,6	2.499	100
Sindicatos / Associações	2.454	98,2	45	1,8	2.499	100
Organização / Entidades Não Governamentais	2.484	99,4	15	0,6	2.499	100
Cooperativas	2.494	99,8	cinco	0,2	2.499	100
Grêmio Estudantil	2.499	100	zero	zero	2.499	100

Fonte: CODEPLAN (2020).

Percebemos que, embora sejam sistemas políticos em níveis diferentes, um federal e outro distrital, a construção política do Governo Federal também é assumida pelo Governo Distrital; em outras palavras, o interesse pelo social não é prioridade: nas amostragens da pesquisa, foi excluída a participação destes nos movimentos sociais. A categoria “Engajamento Social” consta na PDAD 2015 (CODEPLAN, 2016), revelando a participação inexpressiva do Varjão nos movimentos sociais. Já na PDAD 2018 (CODEPLAN, 2020), essa categoria foi extinta, sem informação dos dados para que se tornem públicos.

É notório que a movimentação social torna a comunidade emancipada: povo emancipado é povo que lê, escreve, cria e participa nas decisões. Afinal, observamos um território de pessoas empobrecidas, vizinho ao território do Lago Norte, em Brasília, o qual é de domínio e de propriedades. Dessa forma, o engajamento social não seria satisfatório, pois poderia reduzir a porcentagem de trabalhadores que assumem os subempregos na península.

A educação é a porta da emancipação. Paulo Freire (1997a) é muito claro ao afirmar que “não há nada que contradiga e comprometa a emersão popular do que

uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise de problemas e que não lhe propicie de verdadeira participação” (p. 100).

Outra categoria inexistente no caderno de 2015 (CODEPLAN 2016) é “migração”: não houve registros de quem são os migrantes internacionais, embora já houvesse nessa RA o IMDH e a presença de haitianos desde 2010.

Verificamos que, em 2015, o DF desconhece a presença de migrantes internacionais na RA do Varjão; por conseguinte, há a inferência de ser uma responsabilidade do ACNUR e do Governo Federal. Os dados informam que há somente uma porcentagem de 0,77%, ou seja, menos de 1%, no mapa de migrações. Embora o censo demográfico diante da invisibilidade dada aos migrantes internacionais em momento algum traga quem são como vivem, por que chegaram ao Varjão e quais são suas necessidades primárias, o descaso não condiz com o que se registra na apresentação do caderno de pesquisa:

A riqueza de informações da PDAD pode ser verificada neste documento, onde são detalhadas características socioeconômicas da população, demográficas e migratórias, trabalho e renda, infraestrutura urbana e condição do domicílio, entre outras. (CODEPLAN, 2016, p. 5)

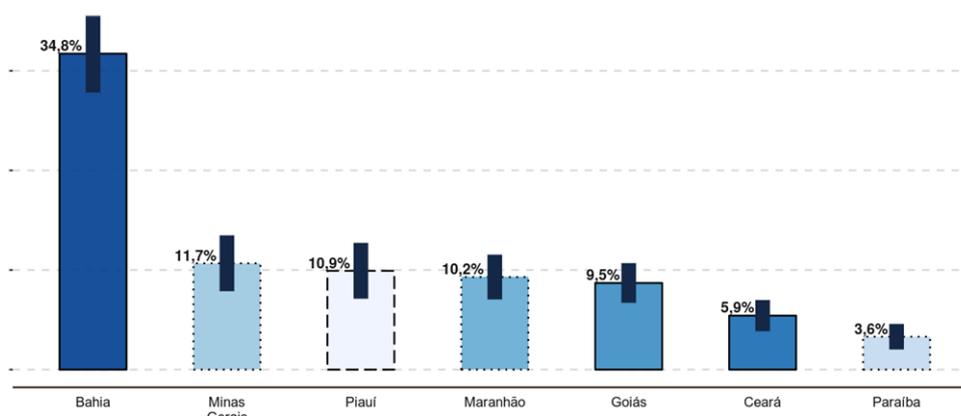
Nas “Considerações Finais” (CODEPLAN, 2016), há a indicação de que a pesquisa foi aplicada em 2.499 domicílios urbanos, com uma população estimada em 9.215 habitantes, cujo resultado demonstra que a renda domiciliar havia aumentado em relação a 2011, revelando acréscimo *per capita*. As amostragens “soam” como um retrato, no qual percebemos o silenciamento dos migrantes, como se não existisse na RA essa força de trabalho e nem a cultura.

No texto “A Ideologia Alemã”, Marx e Engels (apud FRIGOTTO et al., 2020) apontam que “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (p. 54), chamando-nos a atenção de que a consciência forma o homem nas suas relações sociais, isto é, a consciência política dos venezuelanos está em constante construção e o governo desconsidera a materialidade dessa migração.

Na PDAD 2018 (CODEPLAN, 2020), a apresentação retrata as mudanças no plano de trabalho do novo governo, cujo foco para a sociedade que compõe o Varjão está alinhado ao mundo globalizado, que sustenta um sistema capitalista e não permite combater as desigualdades sociais, mas dar assistência às mazelas.

Segundo Santos (2005), a globalização é “o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (p. 23) e exige do mundo outras perspectivas: o acúmulo de capital, a regularização fundiária dos territórios com novas tecnologias que estejam a serviços do sistema, cenário em que a nova PDAD 2018 (CODEPLAN, 2020) é aplicada. Nos gráficos de 2018, foram extintos os migrantes internacionais da população de migrantes segundo a naturalidade.

Figura 2 – Distribuição segundo o estado de nascimento das pessoas que vieram para Varjão (DF), em 2018



Fonte: CODEPLAN (2020, p. 15).

Sem pretensão de adentrarmos nas questões políticas e nas escolhas democraticamente apresentadas pelas urnas, salientamos que a consciência política deve ser discutida, aprendida e estimulada nos espaços escolares. Entretanto, o que vivenciamos é a resistência da categoria magistério, há muito perseguida pela ideologia do movimento Escola Sem Partido²³, cujo intuito é transformar os estudantes emancipados em delatores, desestabilizando a comunidade escolar.

Como adverte Frigotto (2017), “a pedagogia da confiança e do diálogo crítico é substituída pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores” (p. 31).

Nessa perspectiva, esta pesquisa inquieta em compreender: quem são os migrantes venezuelanos estabelecidos no Varjão e como a escola poderá ofertar a

²³ O projeto Escola sem Partido é chamado por seus críticos de “escola da mordaza”, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente e nega o princípio da autonomia didática, consagrado na legislação e nas normas relativas ao funcionamento do ensino.

melhor educação estabelecida numa escolarização que garanta a inclusão social dessa população?

As amostragens servem para demarcar que esses migrantes são invisíveis para o Estado, todavia não podem continuar excluídos; cabe à escola promover o processo de emancipação e inclusão social. Para isso, é necessária a permanência na escola. É um desafio, tanto para o país acolhedor como para o migrante, a construção das relações sociais para a efetiva integração na sociedade brasiliense.

A RA do Varjão é considerada a menor do DF: localiza-se entre o Lago Norte e o Paranoá. Há uma administração, uma escola, um posto de saúde, um posto de polícia. Os movimentos sociais lutaram por um espaço para idosos, uma casa de cultura, duas creches, uma organização de artesãos, uma organização cultural da escola de samba e um centro de reciclagem de lixo, que tem um trabalho exitoso não só para o Varjão, mas para o DF. Há igrejas evangélicas, pentecostais e neopentecostais nas diversas quadras, tendo a Igreja Católica Apostólica Romana uma capela vinculada à direção da Igreja da RA do Lago Norte e uma Casa de Assistência social chamada São José (CODEPLAN, 2020).²⁴

Hoje, a população do Varjão é de “8.802 pessoas, sendo 51% do sexo feminino” (CODEPLAN, 2018, p. 21).

Quadros 1 – Dados da RA Varjão DF

POPULAÇÃO GERAL	POPULAÇÃO COM CTPS ASSINADA	POPULAÇÃO QUE CONTRIBUI PARA O INSS	POPULAÇÃO QUE SABE LER
8.802	43,40%	59,30%	96,50%

Fonte: Codeplan (2020).

Comparando os dados da Codeplan (2016; 2020), notamos um crescimento social e financeiro da RA do Varjão, embora o número total da população apresente uma queda. Na análise documental, observamos que as migrações não são prioridades para o órgão competente, o qual não possui quaisquer dados sobre

²⁴ Outras ordens religiosas não foram pesquisadas, sendo que estes dados foram buscados na Capela Nossa Senhora dos Migrantes, estabelecida no Varjão com o Sr., Paulo, presidente da Conferência Vicentina do local que acolhe os migrantes juntamente com o IMDH

migrações, mesmo tendo recebidos haitianos em 2010: segundo as informações da escola, há matrículas de haitianos naquele ano.

A população convive com uma população de migrantes venezuelanos. Houve tentativa de fazer o censo; em meados de abril de 2020, procuramos a Administração do Varjão, apresentamo-nos como membro integrante do Grupo Consciência - Estudos e Pesquisas em MHD e Educação da FE-UnB - e discorremos sobre a existência dos migrantes da região e a necessidade de compreensão e acolhimento dessa população.

O administrador disse ter ciência da existência dessas pessoas e da necessidade de quantificar e entender por que a escolha dessa região. Logo, foram iniciadas visitas pela pesquisadora às residências, no início da pandemia, com acompanhamento dos servidores da Administração do Varjão e do Posto de Saúde, porém o cenário de insegurança e instabilidade após o início da dispersão da Covid-19 dificultou o processo.

Em muitas situações, não fomos atendidos, o que dificultou o mapeamento nessa temporalidade de pandemia. Registramos ser um trabalho dispendioso, de muito tempo e lento; além disso, o censo não estaria finalizado até a finalização desta pesquisa.

Na RA do Varjão, o IMDH, presidido por Irmã Rosita e um dos parceiros oficiais do ACNUR, é a instituição pela qual passam os migrantes chegam ao Varjão, a fim de serem orientados, acolhidos e encaminhados para os parceiros da sociedade civil apoiadores do órgão. Muitos venezuelanos são encaminhados à Conferência Vicentina Nossa Senhora Mãe dos Imigrantes no Varjão, presidida pelo Sr. Paulo, que acompanha e abriga os recém-chegados: um trabalho intenso, com fluxo constante, sustentado pela migração e pela urgência requerida pelo caso.

No contato direto com os venezuelanos, verificamos que são, na maioria, cristãos, visto que a ideologia religiosa evangélica é a mais popularizada entre eles. Boa parte deles chega ao DF pelo Programa de Interiorização²⁵ criado pelo ACNUR, em Boa Vista, o qual distribui os migrantes para o país, se possível com indicação de trabalho. Outra prioridade da interiorização é o grupo familiar: caso já tenham

²⁵ A Interiorização da Operação Acolhida é a principal estratégia do Governo Federal para diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima. Mais informações disponíveis em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida->. Acesso em 24 jan. 2022.

algum parente no DF, podem optar para permanecerem em família. Vale Ressaltar que a interiorização prioriza

Em março de 2021, foi realizada uma visita técnica em caráter exploratório à cidade de Boa Vista, precisamente em Pacaraima, para investigar o processo de chegada desses migrantes, conhecer a fronteira Brasil-Venezuela, conseqüentemente os treze acampamentos existentes, o Programa de Interiorização, a escolarização, o posto do ACNUR, o processo da Polícia Federal e outros espaços que pudessem elucidar a questão dessa migração.

Compreender a condição dos estudantes migrantes venezuelanos nos reporta ao educador brasileiro Paulo Freire, que viveu o exílio e, perseguido, teve sua liberdade de falar, discordar, ir e vir cassada. O exílio é uma migração forçada para, muitas vezes, salvar a vida: trata-se de uma perseguição (política ou de outra razão) brutal, pois, rapidamente, o espaço em que nasceu não mais lhe pertence, salvo na memória. Destacamos o aporte de Paulo Freire por meio de suas obras, como a “Pedagogia do Oprimido” ([1974] 2013), a “Pedagogia da Esperança” (1992) e a “Pedagogia da Autonomia” (1996), as quais nos fez compreender o exílio e materialidade da escola a escola como o chão de luta da igualdade social; além disso, endossam não o método em si de alfabetização, mas o entendimento da escola e da educação para além da educação formal.

Esta pesquisa trata de sujeitos oprimidos que com a esperança, buscam uma nova autonomia. Os migrantes aproximam-se de Paulo Freire na medida em que perderam sua identidade de origem e, em busca de viver e ter direitos, migram para outros países, algumas vezes com familiares, outras vezes sozinhos, mas sempre resistindo e acreditando ser possível sua reconstrução e sua inserção numa sociedade. Aproximam-se porque não desistiram de existir e lutam por emancipação.

Para dialogar com Freire ([1974] 2013, 1992, 1996) e sua cosmovisão de educação, buscamos em Miguel Arroyo (2003) outros sujeitos que a escola deve estar preparada para acolher e compreender suas necessidades de formação integral:

Paulo [Freire] não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores de

cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação. Não propõe como educá-los, mas como se educam, nem como ensinar-lhes, mas como aprendem, nem como socializá-los, mas como se socializam, como se afirmam e se formam como sujeitos sociais, culturais, cognitivos, éticos, políticos que são. (p. 27)

Nossa pesquisa, portanto, auxiliará a sociologia e a Educação para compreender a sociedade, a cultura e os excluídos, a fim de haver reflexão voltada à Educação “em” e “para” os Direitos Humanos, como um eixo integrador do Currículo da SEEDF. De acordo com Rêses e Costa (2015)

A consecução da educação em Direitos Humanos na escola só será possível mediante esforço entre sistemas de ensino, gestores, professores, alunos e comunidade, em torno de uma ação integradora que vise efetivar/consolidar mecanismos de promoção e proteção dos direitos humanos. (p. 102)

A escola deve reconhecer os diferentes e suas pluralidades, já que o sistema político e social os maltrata e os identifica como marginais; em torno dessa ação, democraticamente, com todos os segmentos que a constitui, essa instituição deve iniciar um processo de diálogo com seus pares e práticas pedagógicas para garantir uma sociedade em igualdade, com espaço para muitos protagonismos e com redução da exclusão social.

Ainda não distante dessa perspectiva, a Pedagogia do Bom Senso²⁶ (FREINET, 2004) nos encaminha para a sensibilidade, a luta, a certeza da resistência e da necessidade do espaço da escola como oportunidade das relações coletivas. Conforme Freinet (1998), “A escola não me marcou para o bem e nem para o mal. Já que decerto ela não podia marcar-me para o bem, alegro-me que não tenha me marcado para o mal, que tenha sido neutra” (p. VIII). Assim, em razão da necessidade de ser uma escola que recebe migrantes, não pode ser neutra, mas sólida para a formação integral, ágil, funcional e teórica, a fim de compreender a necessidade de aprendizagem de sua comunidade.

²⁶ A “Pedagogia do Bom Senso”, de autoria de Célestin Freinet (2004), defende que a aprendizagem resulta de uma relação dialética entre ação e pensamento, ou teoria e prática. O professor se pauta por uma atitude orientada tanto pela psicologia quanto pela pedagogia - o histórico do aluno interage com os conhecimentos novos e essa relação constrói seu futuro na sociedade. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1754/celestin-freinet-o-mestre-do-trabalho-e-do-bom-senso>. Acesso em 24 jan. 2022.

Ao pesquisarmos os migrantes como gente à procura de uma cidade, verificamos que trazem outra história de espaço território, sem chance de desistir, de entender o espaço do outro (que também é seu). Nesse sentido, a situação passa a ter contexto histórico, pois a ação de se entender toma sentido, ontológica e epistemologicamente, a fim de oportunizar ao ser social sua transformação nesse novo espaço território.

Buscar o pensamento de Lefebvre (2008) e de Milton Santos (2005), para quem as migrações são uma questão global, conduz-nos à reflexão sobre o que a hegemonia tenta impor numa época de globalização; o geógrafo, por exemplo, analisa a possibilidade de resistência se a escola iniciar o processo de mudança filosófica da consciência, a fim de haver outra globalização sem as expulsões.

A perversidade sistêmica que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são diretas ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização. (SANTOS, 2005, p. 20)

Assim, iniciamos um processo de entendimento em que o território é materializado pelas relações sociais entre o espaço e quem o habita, ou seja, são os comportamentos sociais, as lutas, as necessidades que constituem esses espaços e os interligam para além de uma vizinha próxima; são conectados pelas posturas, pela situação mundial, pela história de mundo e tudo o que mais os identificam como seres sociais. É necessário interpretarmos os autores da ação; o venezuelano que perdeu seu território, perdeu tudo: história, cultura, língua, resistência, pois o território é um sistema e o novo espaço social a ser construído será a ação revolucionária coletiva, do pensamento concreto e real do novo a ser construído.

No momento em que observamos os venezuelanos no Varjão, como parte que constitui esse território, que acrescerão ao espaço sua realidade concreta em relação à política, economia, cultura e também sua história, somos reportados à escola, em virtude de essa instituição social educacional ser o espaço social público de direito. Ao transitarmos pelo Varjão, deparamo-nos, no fim do dia, com a população venezuelana: a família dos migrantes na porta da casa, conversando em grupos, usando sua língua materna; nesses momentos de descontração, falam dos pais, da família, da casa própria, do não pagar os serviços de distribuição de água e

energia. Reportam ao saudosismo das belezas naturais, como as praias da Venezuela, das questões econômicas e relatam que o décimo terceiro salário dava para adquirir uma casa, um carro ou uma moto. O silêncio habita quando abordamos o assunto política; no máximo, emitem uma oração tímida, como: “Chaves era mui... mui... mui... inteligente. Maduro não deu conta. Yo não entende...” (TERRA).

Há muitas contradições para serem mediadas. A complexidade de uma migração vai além do território materializado em sua estrutura, por adentrar nas concretudes de respostas que esclarecerão as contradições. A consciência de estado coletivo é profunda. Dividem tudo. Compartilham os problemas, aprendem a língua em grupos, brincando com os cognatos.

2.5 O SILÊNCIO DOS MIGRANTES VENEZUELANOS

De 2010 até 2021, a RA do Varjão testemunhou cotidianamente a chegada de migrantes. Até 2017, foram haitianos e palestinos; nos anos seguintes, os venezuelanos, que até hoje chegam: uns pela interiorização da Operação Acolhida (BRASIL, 2018), outros por meio de convites de parentes ou amigos, com destino ao DF.

O silêncio é a marca de cada dia na vida destes migrantes. O bloqueio da fala resulta da falta de alimentação e de outras necessidades e carências imediatas. Em muitas situações, esse silêncio imprime mais que qualquer palavra: são expostas as cicatrizes causadas pela perseguição contra um país, cuja profundidade varia em cada um, mas não o isentam de serem castigados por serem socialistas. A crueldade sistêmica extrapola o Direito à vida!

No silêncio, temos, a cada dia, mais uma família; quando não chegam ao acolhimento, estão visíveis nos semáforos, com seus cartazes apelando para a contribuição dos transeuntes.

Descobrimos, pelas redes sociais, um grupo de moradores do Lago Norte de Brasília, habitado por grupo de servidores do alto escalão dos governos de Estado e da União, que se sente incomodado com a presença dos venezuelanos e inicia o processo de apelo à Polícia para que sejam retirados das ruas, o que configura uma política higienista.

Figura 3 – Migrantes venezuelanos Enepa indígenas em situação de rua, em Boa Vista (RR)



Fonte: O Imparcial (s. d.).

É uma crise humanitária, o cansaço da luta, uma estrada longa até chegar à fronteira, falar uma segunda língua e recomeçar. É a fome, bem como a falta de dinheiro, muitos sem o mínimo para viver; cabisbaixos, suplicam por meio do silêncio. É o silêncio que a crise econômica eclode, é o silêncio do cartaz que pede comida e trabalho; a contradição do silêncio que ecoa no grito dos esfarrapados.

No início de 2020, o IMDH nos apresentou uma lista de quarenta famílias instaladas no Varjão; em 2021 o Instituto não atualizou o mapeamento. Das dez famílias que mantivemos contato pela pesquisa, há vinte e seis venezuelanas e venezuelanos, entre sete meses e quinze anos. Todos vieram por Roraima e passaram pela Operação Acolhida. Reunimo-nos na Praça Pública em frente à escola uma vez por mês, ocasião em que distribuímos cestas básicas e outras doações solicitadas, bem como acompanhamos as questões educacionais, trabalhistas e outras necessidades.

Nesse subgrupo, todos possuem o Ensino Médio e alguns já completaram o Ensino Superior, com profissões como: Enfermeiro, Professoras da Educação Básica, Assistente Social, Engenheiro Agrônomo e Médica. Percebemos que a escolarização é do Ensino Médio para a Educação Superior, por isso a valorização pela escola local. As crianças estão matriculadas de acordo com a idade e não há problemas de acesso.

Quando perguntamos sobre o que esperam da escola, apresentam a necessidade de um curso de português ministrado à noite para os adultos, a fim de facilitar a procura de empregos.

Na questão da interculturalidade, o próprio grupo apresenta suas diversidades, pois há mulheres, homens, homossexuais, idosos e crianças, que convivem aparentemente bem entre si.

Quando perguntamos sobre o Varjão a maioria concorda que é o melhor lugar, fácil de acessar o transporte público, apesar de ser unânime que o custo de vida, principalmente o aluguel, é muito caro, mas que sentem os brasileiros alegres como os venezuelanos. Entretanto, são unânimes quanto ao sentimento de exclusão social de uma minoria, porém acham que ela é maior quando vem da comunidade haitiana. Ao tentar refletir com o grupo o porquê desse sentimento, há um silêncio mútuo, o que nos faz pensar nas contradições, um racismo reverso por serem os haitianos negros. Ainda assim, o silêncio permanece depois da negativa de alguns.

“Nunca, não temos racismo, mas eles não gostam da gente!”. (TERRA)

“São calados e não gostam dos venezuelanos. Eu morava perto de uma família e saí. Não quero ser vizinha de haitianos”. (LUA)

“Não percebo isso! Acho que tem brasileiros que não gostam da gente também!” (SOL)

As falas demonstram o recorte da contradição apontado pela pesquisa. Isso implica com nossa fundamentação de interculturalidade crítica, defendida por Sacavino (2020), quando defende que “o direito à diferença exige a especificidade sem desvalorização e o reconhecimento sem discriminação” (p. 7).

De fato, a comunidade venezuelana tem se assentado no Varjão e tem construído seus conceitos de pertencimento. Foi perceptivo para a pesquisadora que há um silêncio que “fala” muito: ainda é preciso mais tempo para que possam compreender o contexto político, social e econômico imposto pelo neoliberalismo, e como essa crise do capital atingiu a Venezuela.

Marx (apud FRIGOTTO *et al.*, 2020) aponta que “a burguesia submeteu o campo à cidade. Criou cidades enormes” (p. 137). Assim, os venezuelanos saíram da economia agrária para a economia petrolífera, abandonaram a zona rural e foram para a cidade. Explorar o petróleo. Arrancados da vida do campo para produzirem

para o capital. O petróleo nunca deixou de ser dos venezuelanos, mas quem delega o seu preço e o seu mercado é a política hegemônica. Eis a crise do capital. A classe trabalhadora de nada vale se não produz como o sistema capitalista quer. São explorados, sugados até no tempo livre. Sem valor humano, são esmagados.

Assim, perpassa o migrante venezuelano por mais um massacre do capital, em silêncio, sem emancipação humana e política. Expulsos do seu solo e a procura da compreensão que acreditamos ser discutida na escola pública periférica do Varjão. Essa comunidade de migrantes venezuelanos resgata a cultura de seu país e a necessidade de a escola pública trabalhar pedagogicamente a interação cultural, bem como sua valorização na RA Varjão DF.

3. A EDUCAÇÃO ENTRE A ESCOLARIZAÇÃO E A INCLUSÃO SOCIAL

A fase social a qual atravessamos, com uma pandemia mundial, tem sido refletida pela sociedade. Não há referências formais de como a escola em estudo tem sido discutida pela sociedade, por ainda estarmos no conflito; entretanto, nas rodas de conversas, percebemos que as pessoas têm refletido bastante a respeito do “fechamento de portas” para que nos permitíssemos essa reflexão.

Esta geração desconhece o portão da escola fechado: são anos de luta e resistência para universalizar a educação. Diante disso, recorremos a Freire (1996), por meio de sua “Pedagogia da Autonomia”, que responsabiliza a escola como espaço de emancipação ao se reconhecer plural, sem discriminar seus pares: “faz parte igualmente do pensar certa a rejeição a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (p. 19-20).

No dia 3 de novembro de 2021, a SEEDF retornou com atendimento presencial. A pluralidade adentrou e os portões abriram. Parece que a escola voltaria ao normal, mas havia algo diferente. O estudante, durante todo o ano letivo, esteve com o professor de forma virtualizada, ainda que muitos deles não abrissem as câmeras porque o sinal da Internet era fraco e não permitia, ou por vergonha; nesse sentido, havia estudantes que não conheciam o professor e muito menos seus colegas.

Freire (1996) resgata a reflexão da não rejeição e do não preconceito, apontando que a escola precisa emancipar os seus pares pela inclusão social, pois tem a missão de reconhecer seus pares. Os estudantes migrantes venezuelanos são parte desses sujeitos.

3.1 DA LEGALIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Que mundo é este, que oferece ao homem, em sua maioria, a sobrevivência? Deflorado num discurso hegemônico de Direitos Humanos, Direitos Sociais, que imprime a minoria tais direitos, deparamo-nos com a desigualdade social, o aumento da pobreza e o subalterno mais invisibilizado num sistema de exclusão social e violação aos Direitos Humanos, em que cabe a maioria da sociedade: os empobrecidos.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (1948) defende que “Os direitos humanos incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos sem discriminação” (UNICEF, 1948). Talvez, naquele período, o mundo já entendesse a arbitrariedade e o estabelecimento da desigualdade social após passar pelos conflitos da Primeira Guerra Mundial e estar na Segunda.

Nesse sentido, deparamo-nos com a divisão em blocos econômicos regidos por um sistema capitalista, em que a exploração do trabalho significa a riqueza de poucos. Para Galeano (1987), a América Latina é a região das veias abertas: “desde o seu descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou mais tarde, norte americano, e como tal tem se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder” (p. 14). Essa reflexão constata que a exploração do trabalho da América Latina pelos seus colonizadores expandiu a desigualdade e a garantia da supremacia do Capital, que cresce na alienação do trabalho constituído da classe trabalhadora.

A produção do trabalho é sugada do trabalhador que, alienado, dispense sua força para gerar mais capital aos poucos. Marx (*apud* BOTTOMORE, 1988) aponta a alienação desse indivíduo em relação a seu trabalho e ao produto deste, pensamento que sustenta a ideia da classe social e que direciona a criação da Declaração dos Direitos Humanos, cuja finalidade, entre outras, era combater a exploração e a escravidão:

O que o trabalhador troca com o capital é seu próprio trabalho; ele o aliena. O que ele recebe como preço é o valor dessa alienação. O trabalhador troca a atividade ponente de valor por um valor predeterminado, independentemente do resultado de sua atividade. (MARX, 2011, p. 401)

No século XXI, a divisão social do trabalho geriu a classe dominante, que direciona e explora a classe dominada. Não deveria ser, mas é fato que o mundo, no sistema capitalista e na ganância de produzir mais e se enriquecer com a força do trabalho de outrem, estabelecem a desigualdade social, um problema mundial que alicerça a luta em defesa dos direitos humanos.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos²⁷ (BRASIL, 2013) reflete a dinâmica do sistema capitalista que se apresenta em blocos econômicos e nos conduz a enfrentar a globalização, “entendida como um momento complexo das relações sociais entre nações e povos e resulta na concentração das riquezas nas mãos de um terço da humanidade” (p. 9). Assim, reforça a distribuição de renda injusta e acrescenta que “em prejuízo estão os habitantes do Sul” (p. 9), os quais se reconhecem na desigualdade e na exclusão social.

A desigualdade social representada pela divisão de classes permite ao Brasil permanecer no *ranking* dos países com um dos maiores índices de desigualdade social. Em cada estado brasileiro, é unânime encontrarmos as mazelas produzidas. Empobrecidos (trabalhadores moradores dos territórios opacos, migrantes, ciganos, analfabetos, negros, entre outros invisíveis) têm sofrido e aumentado em porcentagem em todo o território nacional. Entender migrantes venezuelanos é beber na fonte da histórica da legislação pertinente ao território brasileiro e balizar como o Brasil enxerga e trata os migrantes em seu território.

A legislação brasileira que assegura aos migrantes sua entrada no país é a Lei de Migração (BRASIL, 2017) e a Lei n. 9.474 (BRASIL, 1997), que estabelece o Estatuto dos Refugiados de 1951. Deve fazer parte do currículo de cada escola, e não ser tão distante, estar inserida nos estudos nos Planos Pedagógicos específicos por tratarem de um novo fenômeno dentro das unidades escolares brasileiras especificadamente em Brasília.

A fundamentação legal nos dá um aporte inicial para a construção e materialização do sujeito em descrição. Imigrante, emigrante, refugiado, residente são termos distintos que a Lei de Migração (BRASIL, 2017) nos traz na íntegra, por meio de conceitos, direitos e deveres, bem como as diretrizes para as políticas públicas. Ela define os sujeitos de que trata a legislação.

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 emigrante.

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se:

²⁷ O PNEDH é um documento oficial emitido pelo MEC, distribuído a todas as unidades escolares, cuja finalidade é contribuir com os planejamentos pedagógicos.

I (Vetado)

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

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

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

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

VI apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto n. 4.246/2002.

Essa lei consagra a proteção dos direitos humanos. Segundo o CONARE (ACNUR; CONARE, 2007), “o tema refúgio no Brasil, desde a vigência da Lei 9.474/97, passou a ser revestido de um aparato normativo caracterizado por ser um dos mais modernos do mundo” (p. 13), com destaque para o Brasil ter uma das legislações mais atuais do mundo.

A *priori*, o país não legislava para os migrantes, mas para a situação jurídica do estrangeiro, conforme Lei 6.815 (BRASIL, 1980), nominada “Estatuto do Estrangeiro”, construída num governo militar que priorizava a segurança nacional e os interesses socioeconômicos ao trabalhador nacional. Em 1988, com a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto do Estrangeiro não respondia às questões de migrações mundiais, deixando o Brasil desprotegido e sem regulamentação legal que amparasse e compreendesse as migrações internacionais. Dessa forma, a Lei 13.445 (BRASIL, 2017) veio a substituí-lo. A nova constituição legisla, no seu Artigo 12, quem é o brasileiro nato ou naturalizado, distinguindo-o do estrangeiro; no Artigo 5º, consagra o princípio da igualdade, impugnando os preconceitos diversos, como discriminação, xenofobia, aporofobia e outros que ferem os Direitos Humanos.

A nova Lei de Migração, segundo Guerra (2017), trouxe alterações que evidenciam a legislação brasileira como vanguarda e regulamenta o migrante, o visitante e o apátrida.

[...] a matéria sofreu profunda mudança a partir do momento que a Lei 13.445/2017 entrou em vigência. A nova lei trata dos direitos e deveres do migrante e do visitante no Brasil; regula a entrada e a permanência dos estrangeiros. E estabelece normas de proteção ao brasileiro no exterior. Também estabelece alterações na nomenclatura do não nacional, substituindo a figura do estrangeiro para a do migrante como se depreende da leitura do Artigo 1º. (p. 1721)

A Lei 9.474 (BRASIL, 1997) criou o CONARE, instituição que preza os princípios democráticos e humanitários nas suas decisões e atuações, com ações por meio da parceria tripartite: Governo, Sociedade Civil e ACNUR, este com uma representação fundamental nas questões migratórias, em razão de trabalhar em conjunto com outra Agência: a OIM. Em Pacaraima (RR), município brasileiro que faz fronteira com a Venezuela, quando os migrantes entram no solo brasileiro, são recebidos por essas duas agências, ACNUR e OIM, pelo Exército e pela Polícia Federal.

Dentre a legislação consultada para compor esta pesquisa, destacamos o Artigo 205 da CF (BRASIL, 1988), que trata da legalidade do Sistema Educacional Brasileiro, aportado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual regulamenta o funcionamento do Sistema de Ensino, a saber: Educação Infantil, Ensino Básico e Ensino Superior, bem como a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos.

Em 13 de novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução 001/2020 CNE-CEB (BRASIL, 2020a), que instrumentaliza a oferta da educação aos migrantes do Brasil, conferindo esse direito a todos os refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas, e normatizando as questões documentais. Há, ainda, um adendo aos venezuelanos, embasado na Declaração de Cartagena (ACNUR, 1984), cuja resolução informa que:

Considerando que o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) avalia que a maioria das pessoas com nacionalidade venezuelana ou pessoas apátridas que eram residentes habituais na Venezuela possuem necessidade de proteção internacional, conforme os critérios contidos na Declaração de Cartagena, baseado nas ameaças à sua vida, segurança ou liberdade resultante de eventos que atualmente estão perturbando gravemente a ordem pública na Venezuela. (p. 61)

Essa resolução foi uma grande conquista, pois garante aos migrantes venezuelanos a possibilidade de se matricularem em qualquer escola, a qualquer tempo, com ou sem documentos, com direito a participarem de uma classificação avaliativa caso estejam sem documentos que comprovem o nível a estudar, aplicada na língua materna no ato da matrícula, para que possam ser incluídos nas salas de aula. A resolução ainda aponta que:

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, 2020a, p. 61)

O documento inova e regulamenta o Sistema de Ensino brasileiro e a oferta da Educação Básica, bem como estreia a nomenclatura de “estudantes estrangeiros” e cita as condições em que possam estar no momento da matrícula.

No Sistema de Ensino do DF, há o Currículo em Movimento²⁸ (BRASIL, s. d. a.), documento que regulamenta toda a Rede de Ensino Público da região, com lançamento da segunda edição do “Caderno da Educação Infantil” e do “Ensino Fundamental Séries Iniciais”. O “Caderno dos Pressupostos Teóricos” tem seu embasamento teórico na Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural: “Este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico - Crítica e da Psicologia Histórico - Cultural” (BRASIL, s. d. a., p. 31), por meio do diálogo de dois autores: Saviani e Vigotsky, a fim de ampliar o olhar para a formação do estudante em sua integralidade. Além disso, ressalta a educação em sua materialidade para a construção da consciência e das pluralidades, com o intuito de superar a desigualdade e ofertar uma educação de qualidade. Nesse sentido, o documento requer que as escolas atentem ao planejamento de alcançar metas que assegurem a inclusão social e cultural.

Ainda nos pressupostos teóricos, nota-se a defesa dos eixos para o trabalho transversal (aprendizagem aplicada às realidades vividas): “Este Currículo contempla as narrativas historicamente negligenciadas, ao eleger como eixos

²⁸ Currículo da Educação Básica da SEEDF, que norteia o trabalho pedagógico das unidades escolares públicas e privadas.

transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade” (BRASIL, s. d, p. 36). Dessa forma, o currículo parte da premissa de haver uma massa populacional, a qual não pode se distanciar da escola, com o direito de se apropriar de educação, assegurando o Direito Social da Educação, garantido pela CF, a fim de proporcionar a universalização da oferta da educação Básica.

Portanto, a legislação educacional garante a inclusão dos migrantes na escola, responsável por assumir sua escolarização, inclusão social, aquisição de uma segunda língua e formação integral necessária para a sociedade.

3.2 DESAFIOS DA SEEDF À ESCOLA

Desde 2015, a SEEDF tem, em seu histórico de matrículas, estudantes estrangeiros: num período, atenderam haitianos e chineses e, atualmente, venezuelanos, três nacionalidades cujo número de matrículas foi em maior quantidade. Incluem-se, nesses alunos, os indígenas venezuelanos da etnia Warao: a partir de 2020, faz parte do corpo discente da Rede Pública de Educação do DF, o que fez com que as gerências, num movimento sincrônico, entendessem a necessidade de construção de diretrizes pedagógicas para seu atendimento.

O Documento Orientador de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Não Falantes da Língua Portuguesa (DISTRITO FEDERAL, 2020a) na SEEDF, editado pela Subsecretaria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade, é o único material pedagógico construído para os estudantes estrangeiros. Ressalta que, por força da resolução 001/2020 CNE-CEB, no parágrafo segundo (BRASIL, 2020b), foram categorizados os estudantes estrangeiros na condição de migrantes refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio.

Permaneceu a categoria migrante, inclusive uma formação no GT elaborada pela pesquisadora, em razão da percepção de que o estudante estrangeiro pode ser qualquer pessoa de outra nacionalidade que queira estudar temporariamente no Brasil: dessa forma, todos são considerados migrantes pela Legislação de Migração Brasileira.

Com o objetivo de iniciar uma política pública de acolhimento oficialmente instituída, o Governo do Distrito Federal, representado

pela Diretoria de Educação em Direitos Humanos, que integra a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), apresenta algumas ações político pedagógicas em direção à inclusão efetiva de estudantes com esse perfil linguístico – cultural no ambiente escolar, preparando-os(as), também, para se inserirem em outras práticas sociais. Nesse sentido, considera o acesso à língua portuguesa o ponto basilar para essas inclusões. (DISTRITO FEDERAL, 2020a, p. 1)

A SEEDF constituiu um Grupo de Trabalho (GT)²⁹, do qual a pesquisadora faz parte, com a finalidade de criar diretrizes pedagógicas para atendimentos aos estudantes estrangeiros, em parceria com a Faculdade de Letras da UnB, professores, colaboradores e as subsecretarias. Há reuniões periódicas quinzenalmente às quintas-feiras, com previsão de conclusão dos trabalhos em dezembro de 2022, publicará as “Diretrizes Operacionais e Pedagógicas para a Política de Acolhimento e Atendimento para a Escolarização de Estudantes não falantes da língua portuguesa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” nome pré definido pelo GT da SEEDF.

Quadro 2 – Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Pública de Ensino do DF em 2020

CRE	TOTAL DE ESTUDANTES
Taguatinga	200
Plano Piloto	181
São Sebastião	110
Ceilândia	101
Núcleo Bandeirante	79
Samambaia	68
Guará	43
Gama	32
Brazlândia	25
Paranoá	23
Sobradinho	23
Recanto das Emas	20
Santa Maria	15
Planaltina	8

Fonte: Adaptado de SEEDF (2020).

²⁹ Grupo de Trabalho oficializado para criar as diretrizes pedagógicas para acolhimento e atendimento dos Estudantes Estrangeiros e a formação da Língua Portuguesa.

A SEEDF disponibilizou à pesquisadora os dados do Censo, que apontam que a Rede Pública de Ensino do DF, no ano de 2020, matriculou 928 estudantes estrangeiros em 14 Coordenações Regionais de Ensino.

A Coordenação Pedagógica do Plano Piloto, que abriga o CEF 01 do Varjão, teve 181 matrículas, distribuídas em 65 unidades escolares, conforme a Coordenação Regional de Educação do plano Piloto Cruzeiro (CREPP), o que a torna a segunda em matrículas. Nas escolas que atendem o Lago Norte e são sequenciais do CEF 01 do Varjão, há a presença de estudantes venezuelanos matriculados.

Quadro 3 – Estudantes Estrangeiros nas Escolas Públicas do Lago Norte (DF), em 2020

ESCOLAS	QUANTIDADE
CEF 01 VARJÃO	7
CEF 01 LAGO NORTE	13
CED 01 LAGO NORTE	16

Fonte: Adaptado de SEEDF (2020).

A SEEDF tem dificuldade em apresentar o número de matrículas por escolas, pois o programa que atende as secretarias escolares (IEDUCAR) não faz o filtro por nacionalidade.

A Resolução n. 001/2020 CNE/CEB (BRASIL, 2020b) é o único documento oficial vinculado ao Ministério de Educação norteador para as secretarias de educação estaduais, municipais e demais órgãos, o qual prevê acolhimento, prevenção de *bullying*, racismo e xenofobia, formação de professor, mediação e formação de classes comuns e inclusão social, oferta do ensino de língua portuguesa e valorização da cultura.

3.3 PROPOSTA PEDAGÓGICA E PÚBLICO MIGRANTE

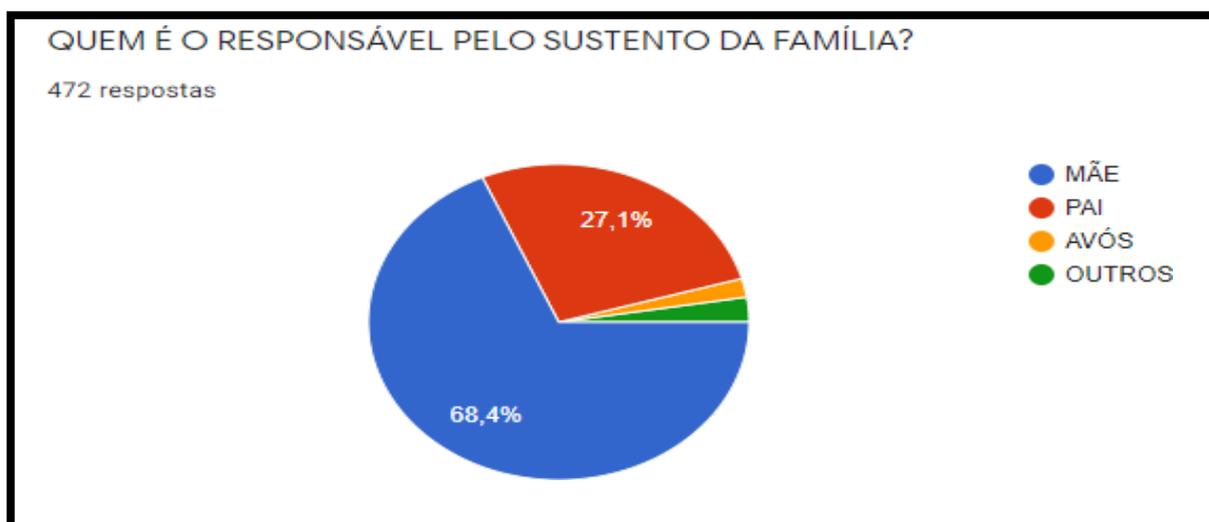
Há no Varjão apenas uma escola pública que atende a Educação Básica, as séries iniciais e finais, a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a modalidade Educação em tempo integral, esta não ofertada para todos na escola, mas para as famílias e os estudantes que mais necessitam do tempo integral.

Na Proposta Pedagógica (PP)³⁰ do CEF 01 do Varjão de 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), há as seguintes especificações: 811 alunos matriculados nos anos iniciais; 199, no EJA (noturno); 96, na Educação Integral (p. 10).

Adentrar a escola requer *a priori* o conhecimento de sua proposta pedagógica. Analisamos a PP 2020 e traçamos o perfil da unidade escolar. A escola atende 1.010 estudantes, os quais participaram dos questionários diagnósticos enviados pelo Google Forms para lhes traçar o perfil durante a pandemia, com os resultados apontados a seguir.

Há dados singulares do segmento de pais da escola, constatando que a metade mora no próprio Varjão, com 64% desempregados, tendo 68,4% das famílias sustentadas pelas mães. Isso demonstra ser uma comunidade com aspectos evidenciados de vulnerabilidade.

Figura 4 – Quem é o responsável pelo sustento da família?



³⁰ Antes nomeada Proposta Político Pedagógica (PPP), recentemente denominada dessa forma, pois havia o entendimento de que todos os segmentos da escola participavam de sua construção e lhe garantiam a participação política. Nela, há o traçado pedagógico planejado pela escola para o ano letivo.

Fonte: Distrito Federal (2020b, p. 18).

O perfil da escola coincide com algumas pesquisas PDAD (CODEPLAN, 2016, 2020) sobre a vulnerabilidade e as condições adversas de trabalho. Os estudantes são, na maioria, da classe empobrecida, por isso a escola, para muitos, é o único espaço em que se alimentam, expandem o processo das relações sociais e se aproximam das experiências culturais.

Nesse sentido, a escola é o espaço de formação da consciência humana. Um espaço habitado pela diversidade cultural, econômica e social. Somos conduzidos a uma imersão na obra freiriana, aportando à Pedagogia da Indignação (FREIRE, 2000): “seria uma agressiva contradição, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano, não se inserisse num permanente processo de esperançosa busca. Este processo é a Educação” (p. 52). É ressaltado o movimento, por isso pretendemos refletir o ser consciente e inacabado que busca sua consciência nas relações sociais, processo nomeado, para o autor, Educação.

A escola é quem dialoga e promove esse movimento; ela deve construir uma PP que atenda todas as necessidades educacionais e a inclusão social, que garanta a melhor educação formal para os estudantes bem como a educação não formal. Dessa forma, observa-se que a PP 2020 tenta ir ao encontro dessas ações, ao mencionar que “a PP da unidade escolar se fundamentará na organização do trabalho pedagógico intencional, que visa à ampliação dos tempos, espaços e oportunidades” (p. 34).

Recortando o pensamento da escola de atender em tempo integral, em espaços dentro e fora da escola, além de priorizar oportunidades de vivências que assegurem seus objetivos, complementa que se volta “à formação humana integral, à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (p. 34). Verificamos, portanto, que esse PP se compromete com a formação humana. Dessa forma, em nossa perspectiva dialética, a escola pretende priorizar a transformação deste estudante da aparência à essência para que possa ser agir concretamente na sociedade.

A propósito, toda unidade escolar se fundamenta na PP, mas trabalha na pressão de atingir a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

(IDEB)³¹, pois este quantifica o trabalho pedagógico da escola, nivelando-o nacionalmente, com a intenção de perfilar a educação brasileira. Dessa forma, observamos que essa é uma maneira de avaliar quantitativamente a instituição, embora o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³² justifique ser necessário para que o Ministério da Educação (MEC) possa planejar seus investimentos e outras necessidades primárias da educação.

Ainda na PP 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), o quadro do IDEB é ressaltado como uma necessidade que afere todo o trabalho da gestão, como apontado no seguinte trecho:

Todavia, a escola passou por um período de anos com os índices do IDEB estagnados ou com baixo crescimento não alcançando as metas previstas. Porém, em 2017 a nova gestão da UE consegue obter um crescimento surpreendente com as medidas pensadas e adotadas estrategicamente como pode ser observado na imagem abaixo. (p. 16)

O trecho publicita a necessidade de a gestão bater metas e a desconsideração do sistema nacional com os pares e as singularidades da escola, composta por segmentos que tem movimento e que, naquele período, atendia toda a diversidade do Varjão.

Cabe vincular o pensamento de Arroyo (2003), quando nos aponta a dicotomia de que “As Outras Pedagogias são, de um lado, essas brutais pedagogias de subalternização e, de outro, as pedagogias de libertação de que são sujeitos” (p. 37). Nesse sentido, a escola fica no meio do conflito: de um lado, o sistema quantifica uma pedagogia que não permite a formação integral; do outro, a escola se reinventa e constrói outras pedagogias que possam suprir o IDEB, mas também garantir a qualidade da educação. As contradições chocam quando revelam a alienação desse sistema que não admite uma escola de gente, diversidade, em virtude de insistir em massificar e unificar tudo e todos, o que resulta em uma necessidade de quantificar cada unidade escolar.

³¹ O IDEB foi criado em 2007 pelo INEP para mensurar a qualidade da educação e oportunizar o acompanhamento pela comunidade, com duas categorias para a menção: a taxa de aprovação do rendimento escolar e a média da avaliação aplicada pelo INEP.

³² Autarquia vinculada ao MEC, responsável pela avaliação, índices e gestão de conhecimentos educacionais.

Em 2019, a unidade escolar diminuiu o IDEB, cujo resultado foi divulgado no fim do ano letivo 2020, para 5.3 (IDEB, 2021), em plena pandemia; somente em três de março de 2021 foi iniciada a semana pedagógica pelo Calendário das Escolas Públicas do DF e, provavelmente, a discussão desses indicadores e a construção da nova PP 2021.

O que pretendemos demonstrar é o quanto um índice quantitativo rouba da escola o direito de se criar uma identidade, pois o índice indica como deve ser; por isso, há uma tabela na página do IDEB com a porcentagem quantitativa a ser atingida pelas escolas brasileiras de modo individual. Vale ressaltar ser uma violência a pressão de ter um IDEB alto, o que faz com que a escola não se perceba plural. Nesse sentido, o maior resultado quantitativo invisibiliza seus reais conflitos: o reconhecimento de ser responsável pela interação, inclusão e escolarização de migrantes.

O CEF 01 do Varjão, como informado, atende a Educação Básica, os anos iniciais, o Ensino Fundamental e o EJA do primeiro e segundo segmentos, cujo público é bastante vulnerável e diversificado, contemplando, dentre os discentes, os migrantes venezuelanos. Nesse sentido, verificamos que a instituição tem uma importante posição como promotora de formação intercultural.

Buscamos aporte em Nidelcoff (1985), cujo debate sobre a escola para o povo nos imerge em reflexões profundas, principalmente quando observamos que, embora seus escritos tenham sido publicados no final da década de setenta, a atualidade do seu pensamento provocador persiste contemporâneo no modelo de educação pública do Século XXI. Dessa forma, somos conduzidos a refletir o quanto avançamos como escola.

De acordo com Nidelcoff (1985),

“Cultura” não é só arte, nem só as ciências como se costuma entender graças ao uso corrente desse termo; a cultura abarca a totalidade da conduta adquirida pelo homem; sua linguagem, seus valores, seus costumes, os alimentos que prepara e a maneira como os prepara, as instituições que cria sua maneira de viver e de ver a vida, etc. (p. 33)

Nesta reflexão, não podemos distinguir seres humanos cultos e incultos, mas observar que há culturas diversas. Essa materialidade afasta a ideia de que a cultura dominante é a “correta”, quando, de fato, é a imposta como a ser seguida,

pressuposto que nos faz repensar a escola e o corpo discente atendido. Nota-se a atualidade da fala da autora, cujo contexto dialoga com Paulo Freire (1996, 1997a, 1997b), Miguel Arroyo (2003), Celestin Freinet (1998, 2004), Demerval Saviani (2017), Vigotsky (2001) e outros referendados nesta pesquisa.

Concordamos com Freire (1996, 1997a, 1997b), quando trata a escola como transformadora e emancipadora; com Arroyo (2003), ao nos chamar a atenção para os outros sujeitos; com Freinet (1998, 2004), no momento em que reflete a escola do futuro trabalhador; com Saviani (2017), por apontar a diversidade do currículo que atenda a pluralidade; e com Vigotsky (2001), em razão de abordar a estética e a ética. Nesse sentido, defendemos o mestre-povo que sustenta o trabalho consciente da escola situada em lugares que atendem as vulnerabilidades, a qual questiona os métodos bancários e disciplinares.

O estudante migrante venezuelano, embora novo na comunidade escolar do Varjão, possui uma cultura de seu país de origem diferente da cultura brasileira, mesmo sendo do mesmo continente, com registros históricos de resistências e exploração. Logo, reconhecer que esse migrante busca na escola (que necessita garantir a sua inclusão numa sociedade) a emancipação é o desafio da construção da proposta pedagógica.

Ao concluir a leitura da PP 2020 (DISTRITO FEDERAL, 2020b), observamos que não há projetos voltados para acolhida ou inclusão do estudante migrante na escola, embora já estejam matriculados desde 2019. A unidade escolar faz a avaliação diagnóstica e constata que esses alunos possuem uma língua materna, uma cultura e uma historicidade. A maioria foi segregada do país de origem devido a uma questão político-econômica e à falta de necessidades humanas essenciais, bem como à violação dos direitos humanos.

O português é a primeira preocupação do migrante e dos envolvidos no processo da acolhida. Esse movimento remete a Vigotsky (2001), em sua Pedagogia Histórico-Cultural, pois nos permite compreender a língua como materialidade, por defender em sua análise o desenvolvimento intelectual por meio da relação língua e pensamento, concepção materialista de que as relações constroem a consciência concreta. O autor nos convida a explorar o real e esgotar as palavras e seus significados para que a linguagem seja estabelecida no pensamento concreto, com vários significantes, isto é, depende das relações sociais

e naturais de cada estudante e de seu movimento na aquisição das palavras. Essa ação comprova que o estudo da segunda língua ocorre arraigado da cultura trazida pelo estudante migrante.

Escolarizar o estudante migrante venezuelano é extrapolar os portões da escola e passear por novos meios sociais; é conceber uma escola que contemple um espaço de acolhida a fim de fazê-lo compreender que é lugar de aprendizagens, é o lugar dele. É o espaço do conhecimento real, o qual deve ser construído em coletividade.

É notório que o CEF 01 do Varjão requer planejar e construir a escolarização de uma diversidade social vasta; portanto, como unidade escolar, deve aprofundar as relações interculturais na questão dos estudantes migrantes venezuelanos³³.

Ao recorrermos à Pedagogia Crítica, encontramos dois defensores: Giroux (1997) e Freire (1996), os quais ressaltam que o pensamento crítico é aquele formador para que possam ser feitas interferências na sociedade, ou seja, transformador. Isso sinaliza que esse modelo representa uma contra ideologia às pedagogias que banalizam as experiências. Assim, para Giroux (1997), “o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes” (p. 137). O autor aporta nos estudos da intelectualidade desenvolvidos por Gramsci e Freire (1996), informando que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 51).

Distintos na defesa de Giroux (1997), que apresenta a educação intelectual transformadora, Freire (1996) expõe a educação emancipadora, transformadora e libertadora, a qual dispensa a intelectualidade, por partir do pressuposto de que a historicidade, a materialidade vivida e a prática concreta devem ser o princípio para a educação que virá a intervir no mundo.

³³ Em dezembro de 2020, a pesquisadora participou de uma reunião com coordenação pedagógica, professores, coordenadores e direção escolar da instituição. A receptividade foi calorosa, pois há o reconhecimento do fenômeno estudante migrante refugiado venezuelano na escola, com contradições reais e motivadoras da sensação de estranhamento.

3.4 ESCOLARIZAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NA PERSPECTIVA DO CEF 01 DO VARJÃO

Salientamos que em 2021, o CEF 01 do Varjão, segundo a diretora escolar, conta com dez estudantes migrantes venezuelanos matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Não há nenhum haitiano matriculado nem de outra nacionalidade; o mais conflitante: nenhum migrante matriculado na Educação de Jovens e Adultos. Para levantar o número de matrículas, a diretora escolar realizou uma consulta física aos arquivos, pois o sistema que atende a SEEDF, o IEducar, não faz o filtro por nacionalidade, conforme indicado, o que dificulta os dados estatísticos.

A direção escolar foi indispensável para a pesquisa, pois nos atendeu por diversas vezes, agendou as rodas de conversa, abriu todos os documentos escolares e o espaço para a observação direta, dialogou com interesse e reconheceu a importância da pesquisa para a escola e para a rede pública de ensino do DF.

“Então é muito importante que neste momento agora a gente possa colocar nossos desafios, nossas angústias para a pesquisa da Lara e do Erlando tá levando isso pra essa escrita desse documento, das dificuldades, pra gente ter um amparo, uma formação com relação a essa educação. Tá?” (DIRETORA ESCOLAR, 2021)

“Lara que dizer que essa pesquisa sua é muito importante pra nossa escola. Começamos a pensar neste estudante imigrante depois que você veio apresentar pra nós e a escola ficou muito agradecida. Viu?” (DIRETORA ESCOLAR, 2021)

“Muito interessante sua pesquisa.” (VICE-DIRETORA ESCOLAR 2021)

“É realmente uma coisa que não foi pensada ainda, eu nunca tinha visto. Trabalho há 12 anos na Secretaria e nunca tinha escutado falar e também não tinha passado por essa experiência ainda. Trabalhei 10 anos na estrutural e nunca tinha visto ainda. Nesse meu primeiro ano no Varjão eu recebo uma criança é nessa situação.” (PROFESSORA REGENTE – MATUTINO, 2021)

“Quero te parabenizar pela essa bela pesquisa e torcer que ela se efetive enquanto política pública mesmo, pra dá suporte ao Varjão.” (COORDENADOR PEDAGÓGICO – DIURNO, 2021)

As declarações demonstram o quanto a unidade escolar está carente de informações e ainda não compreende o estudante migrante; neste caso, o venezuelano que adentrou à escola pública em 2019 e que possivelmente nela ainda está, numa época em que o mundo enfrenta a pandemia da COVID-19.

Embora a unidade escolar tenha estudantes migrantes desde 2010, como os estudantes haitianos devido à migração ambiental na época, hoje a RA Varjão tem migrantes venezuelanos visível em maior número. A escola se organizou com o projeto de assistência às famílias na pandemia, com a entrega de cestas básicas; hoje, a partir das reflexões em rodas de conversa, organizou-se para registrar na proposta pedagógica os trabalhos a serem desenvolvidos, bem como analisou o fenômeno na escola e como deverão ser refletidas a escolarização e a interculturalidade.

Na roda de conversa, ressaltou a prioridade de reinventar a prática pedagógica na interculturalidade. Estudou o conceito de interculturalidade crítica e o diálogo no espaço escolar, defendido por Candau (2016): “a educação Intercultural parte da afirmação de diferença como riqueza” (p. 1). Na pluralidade, a escola enriquece sua perspectiva de uma democratização na sociedade.

Uma escola que recebe estudantes migrantes deve ainda, no refletir de Candau (2016), estar pronta para assumir a responsabilidade e ter consciência de que é o espaço que “promove processos sistemáticos de diálogo entre os diversos sujeitos. Individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva de afirmação da justiça-social, cognitiva e cultural” (p. 1).

É um desafio para a unidade escolar, num período de pandemia da COVID-19, por meio de ensino remoto, híbrido e, no momento de redigir esta dissertação, retornando ao presencial, estabelecer em caráter emergencial esse diálogo. Tal prática requer o olhar perceptivo do professor e sua consciência da prioridade da interculturalização desde o acolhimento à inclusão do estudante migrante para que a escolarização tenha a construção da consciência emancipada.

O CEF 01 do Varjão, tendo reconhecido desde a primeira roda de conversa a importância de se planejar e promover uma escolarização que emancipe, teceu a possibilidade de trabalhos pedagógicos. Nesse sentido, Saviani (2018) expõe a relação de Marx com a educação, o qual nos aponta sua consciência sobre a educação.

No início de 1848, já contando com a redação de Marx, esse texto dá origem ao Manifesto Comunista no qual destaca-se a seguinte passagem que o Ensino Público e gratuito a todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas em sua forma atual. Unificação do ensino com a produção material. (p. 71)

Vê-se que Marx não generaliza a junção entre trabalho e instrução, pois reconhece que é desejável que o ensino comece antes do momento em que ele considera que se deva efetuar a articulação entre instrução e trabalho produtivo. . E, além disso, ele tem o cuidado de dosar a participação no trabalho começando com duas horas e aumentando gradativamente conforme as faixas etárias. Tal encaminhamento se apoia na concepção histórico-dialética da gênese e desenvolvimento do ser humano sobre a base do trabalho como atividade teórico-prática e também na constatação empírica evidenciada pelas leis fabris conforme os relatórios dos inspetores de fábrica que constataram o influxo recíproco positivo da articulação entre trabalho e instrução, como se pode ver nesta citação contida n' O Capital. (p. 76)

A Pedagogia Histórico-Crítica, em fusão com Interculturação Crítica, responde ao CEF 01 do Varjão que a PP deve ser refeita com prioridade e inserção de trabalhos pedagógicos fundamentados nas epistemologias que defendem a pluralidade, a inclusão e a emancipação.

E a escolarização? A permanência do estudante migrante na unidade escolar, no entender das rodas de conversas irá se sustentar no acolhimento, na inclusão social e na interculturação que a unidade escolar prover. A escolarização acontecerá na amplitude da proposta, no reconhecimento das diferenças como riquezas, na potencialidade dos espaços plurais, na sensibilidade do currículo e na fundamentação crítica de construção de uma sociedade igualitária.

Sacavino (2020) reporta a educação decolonial e intercultural como aquela que implica a unidade escolar questionar a existência de um centro dominador, “que se identifica com uma única cultura, que se coloca como medida de referência das outras culturas considerando-se portadora e medida do pensamento da cultura universal” (p. 5) e fundamenta a educação no contexto da diversidade e do pluralismo. Nesse sentido, verificamos que o CEF 01 do Varjão refletiu e analisou a escolarização e a inclusão dos estudantes migrantes neste contexto crítico e social.

4 A METODOLOGIA DE PESQUISA

A definição da metodologia é o desafio para o pesquisador. Do instante que a problematização emerge na consciência e impulsiona à reflexão diante das contradições, são iniciados o estágio de aproximação com a metodologia e a inquietação de qual sustentará a pesquisa.

Esta pesquisa foi desenvolvida no período da Pandemia da COVID-19, que sem nossa compreensão e permissão nos colocou em isolamento social. Houve privação no ir e vir, que fechou os portões das escolas. Dessa forma, a pesquisa proposta teve dificuldades em se redirecionar e encontrar meios de garantir a fala subalternizada dos migrantes, bem como a participação coletiva dos envolvidos. É proposital esse registro para que, num futuro próximo, haja esclarecimento da dificuldade da coleta de dados, das rodas de conversas e do desafio que perpassa um pesquisador quando este se desafia à compreensão de um fenômeno e à busca de respostas para a problematização.

De repente, o mundo estava em meio à pandemia; o primeiro conflito após o isolamento social foi refletir como sustentar a pesquisa social sem a aproximação do fenômeno, com a escola fechada, com o vírus se alastrando, com surgimento de novas cepas. Foi apresentada, em princípio, uma pesquisa-ação, a qual foi substituída pela Pesquisa Participante.

A metodologia foi assertiva, pois esse modelo de pesquisa nos credencia a sermos parte do sujeito coletivo. A escola recebeu bem a pesquisa e a pesquisadora; caminhamos juntos em seis rodas de conversas durante os horários de coordenação, em que todo o segmento magistério acompanhava a discussão.

A definição da metodologia é o desafio para o pesquisador. Desde o instante em que a problematização emerge na consciência e impulsiona à reflexão diante das contradições, é iniciado o estágio de aproximação com a metodologia e a inquietação que sustentará a pesquisa.

Para esta dissertação, o MDH franquiou o método bem como a epistemologia, e a Pesquisa Participante, como metodologia.

4.1 A PESQUISA EDUCACIONAL SUSTENTADA NO MHD

O MHD é considerado uma epistemologia e uma teoria do desenvolvimento social, conforme Rêses³⁴ (2020, p. 219), que não despreza seu aspecto metodológico, pois constitui ao mesmo tempo uma metodologia, na medida em que se possam conhecer os fenômenos dos processos sociais. O MHD aborda o sujeito/objeto e possibilita sua compreensão, partindo da aparência para a essência, ou seja, das relações sociais e das contradições para o pensamento real sobre as determinações apontadas pelo fenômeno.

Segundo Rêses (2020), embora Marx não tenha deixado um método escrito em etapas, deu indícios de como é eficiente responder as questões sociais pelo seu dinamismo, isso é, há movimento, e este talvez seja a complexidade de compreendê-lo: “há sim um processo pesquisado por Karl Marx, de ascensão do abstrato para o concreto” (p. 219). Essa reflexão retira o pesquisador da zona de conforto e o insere no fenômeno para que possa entendê-lo e contribuir de maneira crítica para sua transformação. Nesse sentido, a abstração surge no momento em que dissecamos o fenômeno de sua forma original (ou seja, a aparência) e o compreendemos em sua essência.

Ao nos aprofundarmos nas leituras marxistas, a compreensão do MHD ultrapassa as concepções idealistas, à medida que a materialidade passa a ser o exercício do pesquisador entendedor do movimento, da mediação da aparência à essência do fenômeno. Dessa forma, encontra a realidade concreta do pensamento.

Nas teses sobre Feuerbach³⁵, precisamente na tese onze, Marx e Engels³⁶ (*apud* FRIGOTTO, 2020) registram que “os filósofos apenas interpretam o mundo de diferentes maneiras: o que importa é transformá-lo” (p. 69). Essa reflexão nos provoca a pensar no que tende a ser transformado pela pesquisa social para que as relações sociais e o pensamento concreto possam contribuir para a sociedade, ou

³⁴ Erlando Rêses é professor associado da UnB, Mestre e Doutor em Sociologia pela mesma instituição, com pós-doutorado em Educação pela Universidade de Londres.

³⁵ Ludwig Feuerbach (1804-1872) foi aluno de Hegel, em Berlim, após abandonar o curso de teologia. seu posicionamento filosófico é uma transição entre o Idealismo Alemão, de uma parte e, de outra, o materialismo histórico de Marx e o materialismo cientificista da segunda metade do século XIX.

³⁶ Friedrich Engels (1820-1895) foi um filósofo social e político alemão. Teve papel de destaque no desenvolvimento do marxismo. Colaborador e amigo de Karl Marx, ele completou os volumes II e III da obra "O Capital", que o autor não pôde concluir.

seja, o que de revolucionário pode ser transformado ou emancipado (MARX; ENGELS *apud* FRIGOTTO, 2020, p. 69).

Nesse sentido, a ação que norteia esta pesquisa é analisar de que modo a escola pode construir a escolarização dos migrantes e incluí-los como construtores do espaço social, dialética que nos aproximará das transformações apontadas. Diante desse pensamento de concretude, mediado pelas contradições e sustentado pela materialidade que pode ser transformadora, e partindo da análise de um contexto social histórico, está o movimento. Esse pensamento é ressaltado por teóricos, como Neto (2011), que destaca o movimento como a mediação do pesquisador e do fenômeno, a menor unidade real: “A teoria é para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (p. 21).

Lucas (1979 *apud* NETO, 2011) observa que Marx era ontológico e não epistemológico, pois “o seu interesse não incidia sobre um abstrato, como conhecer, mas sobre como conhecer um objeto real e determinado” (p. 27). Vale ressaltar que, embora os pesquisadores marxistas tenham olhares diversos sobre a complexa obra marxiana, são unânimes na materialidade e no movimento do método em si.

O MHD orienta esta pesquisa em razão de oportunizar o fenômeno social como aquele que tem movimento, ou seja, não é estático, que faz parte da vida social do brasileiro e precisa ser inserido nesta sociedade com todos os seus direitos sociais e individuais, pois fazem parte dos expulsos pelo sistema capitalista. Portanto, trata-se de uma comunidade nova no contexto social brasileiro.

Desse modo é essencial estimular a discussão e o aprofundamento sobre como os referenciais teóricos vem sendo empregados, sobre como as pesquisas têm sido conduzidas. Na mesma direção, é importante revelar a importância de estudos referenciados na epistemologia do materialismo histórico dialético como possibilidade de: (I) projetos no campo das políticas; (II) posicionar na práxis por uma opção transformadora da vertente da educação básica para além da lógica do capital. (RÊSES *et al.*, 2016, p. 33, grifo nosso)

Na perspectiva de Rêses (2020), o MHD é a epistemologia que dá aporte às contradições do fenômeno e busca compreender não só o objeto a ser transformado, mas também como transformar as políticas públicas educacionais.

Dessa forma, ele é necessário para que a educação e a escola do DF possam atender aos migrantes em sua totalidade, isto é, possibilitar que a escola pública reconheça sua diversidade, a fim de compreender que a educação é um direito social, a qual deve investir numa formação de luta contra hegemônica com o objetivo de garantir a inclusão social e iniciar um processo de aprofundamento dessa epistemologia.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao aportar o MHD, por entendermos que o modelo sustenta e aproxima o entendimento das relações sociais do sujeito/objeto proposto, recorreremos à Pesquisa Participante³⁷ (BRANDÃO; STRECK, 2006), com base no método marxista, em virtude de esta pesquisa ser de cunho social, qualitativo e exploratório.

O sujeito/objeto está em constante movimento, por isso foi analisado e compreendido num espaço social escolar dinâmico, constituído por diversidades. Por se tratar de consciência concreta e humana, a pesquisa qualitativa nos autorizou buscar as vozes dos migrantes, professores e demais segmentos; a partir desse instrumento, perseguimos o entendimento da questão-problema.

Segundo Brandão e Streck (2006), a Pesquisa Participante surgiu nos movimentos sociais populares da América Latina na década de 60, devido à historicização que essa região perpassou na luta pela defesa das pesquisas nas ciências humanas, tendo Paulo Freire, brasileiro, e Orlando Falis Borda, colombiano, como seus introdutores (p. 17). Além disso, esse modelo de pesquisa foi defendido por educadores/pesquisadores de educação popular e movimentos populares, numa época em que a Europa se desfazia das ciências humanas com a violenta crítica de que não era uma ciência.

Freire (2017) é apontado por usar a metodologia da Pesquisa Participante em seus coletivos e na alfabetização; sempre recorrendo aos excluídos, como os analfabetos que não tiveram acesso à escola, e trazendo suas falas para a leitura de

³⁷ Pesquisa Participante: técnica de pesquisa que surgiu na América Latina na década de 1960 aos anos 80 onde os movimentos sociais tiveram um papel fundamental na emancipação e defesa dos grupos excluídos. A Pesquisa Participante está situada numa realidade social, onde os diversos sujeitos sociais são contextualizados dentro da sua dimensão histórica. É pensada como um momento dinâmico dentro do processo popular (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 37-38).

mundo, ou seja, emancipando esses indivíduos parte de uma hipótese de contexto. Além disso, valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência, busca outras coordenadas epistemológicas e se firma como uma utopia política (p. 6).

Desta forma, justifica-se o uso da Pesquisa Participante, por ser uma técnica surgida na América Latina pelos pesquisadores latinos com o intuito de dar voz e emancipar os excluídos latino-americanos, além de sustentar para a velha Europa que a ciência da região ultrapassa a modernidade e que a pesquisa social sustenta a voz dos movimentos sociais, dos sujeitos coletivos.

Nas décadas de 1960 e 1970, a América Latina enfrentava lutas hegemônicas, enquanto a academia defendia uma metodologia contra hegemônica que garantisse a voz dos subalternos. Brandão e Streck (2006) recordam o porquê de a pesquisa ser nomeada “participante”:

Assim, a pesquisa é “participante” não apenas porque numa proporção crescente de sujeitos populares participa de seu processo. A pesquisa é “participante” porque, como uma alternativa solidária de criação de conhecimento social, ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipatória. (p. 29)

Percebe-se que a metodologia foi fortemente adotada pelo continente sul-americano e recebeu credibilidade quando defendeu a ação social de transformar e emancipar a sociedade. Os autores salientam, a despeito da educação, que a Pesquisa Participante é convergente, à medida que:

[...] a investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social, é o seu todo o que está em questão. E é a possibilidade de transformação de saberes, sensibilidades e de motivações populares em nome da transformação da sociedade desigual, excludente e regida por princípios e valores do mercado de bens e de capitais, em nome da humanização da vida social, que os conhecimentos de uma pesquisa participante devem ser produzidos, lidos e integrados como uma forma alternativa emancipatória de saber popular. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 42)

Brandão e Streck (2006) sustentam por que a Pesquisa Participante ancora o fenômeno migrante venezuelano: devido à própria questão humanitária em que vivem, por ser um migrante, por ser da América Latina, por se constituírem de

saberes popular e pelo desafio de construir um novo espaço social e se perceber parte dele.

A Pesquisa Participante envolve posições valorativas, derivadas, sobretudo do humanismo cristão e de certas concepções marxistas; por conseguinte, ela suscita muita simpatia entre os grupos religiosos voltados para a ação comunitária.

Além disso, devido a esse modelo de pesquisa ser bastante comprometido com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos, tem-se voltado, sobretudo para a investigação de grupos desfavorecidos, tais como os constituídos por operários, camponeses, índios etc. (GIL, 2002, p. 55)

A educação carece de ser estudada por todos os campos científicos, e a demanda de pesquisas é diversificada. Este trabalho pode ser definido como uma pesquisa social que objetiva analisar a escolarização e a inclusão social dos estudantes migrantes venezuelanos no CEF 01 do Varjão; por tratar de um sujeito/objeto que emerge de uma crise humanitária. A pesquisa que nos atende é aquela que nos possibilita construir um pensamento concreto e real.

Logo, utilizamos a pesquisa qualitativa, por ser a metodologia que tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como instrumento. Dessa forma, justifica-se a pesquisa qualitativa, aquela que procura estudar os fenômenos e seus atores dentro do contexto social e histórico em que acontecem e vivem, recuperando o cotidiano como campo de expressão humana.

Segundo Oliveira (2007), essa reflexão indica que “a construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema em estudo” (p. 33). Nesse contexto, essa pesquisa torna-se qualitativa, social, exploratória, com a perspectiva de emancipar o sujeito/objeto e garantir sua voz na inclusão social e na formação educacional.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural são a base do Currículo em Movimento da Educação Básica da SEEDF e ambas se convergem quando assumem a educação como emancipação do homem e das suas relações sociais e aportam a necessidade da formação científica do docente. Assim, o Currículo em Movimento (SINPRO/DF, 2018) aponta que “a intenção é de que o Currículo converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento” (p. 22), confirmando no que a Pedagogia Histórico-Crítica defende: uma ação transformadora, que “seja ideologicamente situada e considere as relações de poder

existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes” (p. 22).

4.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa transcorreu no contexto escolar, delimitando-se ao CEF 01 do Varjão, única unidade escolar na comunidade, que atende desde a Educação Infantil às séries finais do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos.

Nesta pesquisa, consideramos escola todos os segmentos que a compõem: pais, servidores, professores, estudantes. Além disso, a SEEDF também foi copartícipe: por ser uma Pesquisa Participante, com sujeitos coletivos, não houve possibilidade de adentrar noutra unidade de ensino pelo contexto social pandêmico, por isso a delimitação a somente uma instituição.

Por fim, compreendemos a escola como o espaço social já constituído, no qual o migrante vivenciará contradições, a fim de caminhar para sua emancipação e maturidade nas relações sociais. Para assegurar a multiplicidade de olhares dentro do espaço escolar voltado às relações sociais, ancorar e dar maior sustentação, esta pesquisa contou com a participação nas entrevistas semiestruturadas de nove integrantes do segmento magistério, incluindo a vice-diretora e a coordenadora pedagógica da escola; quatro integrantes do segmento de pais e quatro integrantes do segmento de estudantes.

O CEF 01 do Varjão retornou com as atividades presenciais em 3 de novembro de 2021, juntamente com toda a Rede Pública de Ensino do DF. Apesar disso, no panorama pandemia, as entrevistas foram feitas pelo Google Forms, e as rodas de conversa, pelo Google Meet; com os pais, algumas rodas de conversas foram presenciais, acatando as normas de segurança, como o distanciamento social e o uso de máscara facial.

As rodas de conversas foram aplicadas no horário da coordenação, com 16 professores em cada turno. Hoje, há cerca de dez estudantes migrantes venezuelanos matriculados (no ano anterior, havia sete) e nenhum estudante haitiano. Como informado, é uma escola pública periférica, localizada no meio da RA Varjão, numa praça chamada Praça da Escola. São vizinhos a ela o Posto da Polícia Militar e a sede do Centro de Referência e Assistência Social do DF (CRAS-DF).

4.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os instrumentos de pesquisa são fundamentais, porque abarcam a coleta de dados reais e balizam a pesquisa da voz dos sujeitos/objetos e dos vários pensamentos concretos, com o objetivo de publicitar perspectivas para uma ação transformadora e uma política pública educacional que compreenda a inclusão social.

Marconi e Lakatos (2003) indicam a importância da escolha e da aplicação dos instrumentos de pesquisa para que sejam evitados erros e alguns defeitos de entrevistadores inexperientes ou tendenciosos: “o rigoroso controle na aplicação dos instrumentos de pesquisa é fator fundamental para evitar erros” (p. 34).

Como se trata de uma pesquisa social, os instrumentos que se aproximam da dialética e da participação dos envolvidos são a análise documental (porque a escola e a SEEDF são regidas por documentos oficiais), a pesquisa bibliográfica (para observarmos pesquisas já realizadas), o estudo de campo (a fim de auxiliar as relações sociais entre pesquisador e sujeito/objeto), a entrevista semiestruturada e a roda de conversa, para coletivamente analisar as múltiplas determinações dos fenômenos.

Segundo Oliveira (2007, p. 87), a entrevista é um bom instrumento de pesquisa, porque permite ao pesquisador e ao entrevistado uma interação com fins colaborativos para que informações mais detalhadas possam ser exploradas. Ademais, o autor recomenda que “melhor que o pesquisador conheça o local onde reside o entrevistado e tenha um bom relacionamento com cada pessoa ou grupos que serão entrevistados” (p. 86).

As entrevistas semiestruturadas foram aplicadas por meio de formulários ou chamadas virtuais, como o Google Forms ou Google Meet respectivamente, a depender do entrevistado e de uma melhor comodidade para participar da entrevista. Depois de realizadas com o grupo acima constituído, foram transcritas e categorizadas para a análise. Oliveira (2007, p. 87) sugere sua gravação em vídeo ou áudio, bem como transcrições feitas por profissionais que não tenham envolvimento direto com a pesquisa.

Pretendeu-se oportunizar a rodas de conversas com todos os segmentos por plataformas que foram gravadas e usadas pelos envolvidos para analisar as

contradições encontradas ou não, a partir de suas relações sociais, estabelecendo um pensamento concreto sobre a inclusão e escolarização na unidade escolar.

Essas são importantes ações para que possamos imprimir à Pesquisa Participante o debate acerca da temática e aproximar os segmentos da escola ao sujeito/objeto migrante venezuelano.

As Rodas de Conversa consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio de exercício reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p. 101)

Por se tratar de uma Pesquisa Participante, abarcada pelo MHD, pressupõe que o coletivo possa transformar e sugerir políticas públicas, bem como entender o dinamismo do fenômeno, perfazendo o movimento dialético da consciência humana à consciência real.

Iniciamos com a análise documental. Em março de 2020, a pesquisadora recebeu da diretora escolar a PP, que foi lida, estudada e dissecada. A partir dela, aproximamo-nos da compreensão de como a escola reconhece seus estudantes e o que prioriza para a aprendizagem. Nessa análise, conferimos que não havia atenção para o estudante migrante.

Chamou-nos à atenção a fundamentação teórica da proposta ser baseada na Pedagogia Histórico-Crítica: “a pedagogia histórico-crítica é, pois, em contraposição as teorias crítico-produtivistas, uma teoria crítico-transformadora” (SAVIANI, 2010, p. 115). Nesse raciocínio, a pedagogia adotada pela unidade escolar é de transformar; dessa forma, a proposta deveria apresentar um projeto de inclusão e uma educação transformadora, isto é, trazer a compreensão de que há estudantes migrantes alfabetizados noutra língua materna.

Em seguida, fizemos um estudo do Currículo em Movimento no Caderno I Fundamentos Metodológicos, para reconhecer à influência da Pedagogia Histórico-Crítica³⁸ e da Psicologia Cultural, as quais embasam a proposta pedagógica da unidade escolar.

³⁸ Corrente pedagógica que confronta outras tendências tradicionais e oportuniza uma prática docente comprometida com o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a promoção humana dos educandos, isto é pressupõe-se que a escola não se configure mais como lugar de condutas alienadas. Mais informações disponíveis em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/03/A-Pedagogia-Hist%C3%B3rico-Cr%C3%ADtica-e-a-Avalia%C3%A7%C3%A3o-Marcos-Bohrer.pdf>.

Em dezembro de 2020, foi feita uma Roda de Conversa, no horário da coordenação, com o segmento de professores, direção, coordenação pedagógica e orientação escolar. Apresentamos o Projeto de Pesquisa e sua problematização; em seguida, foi feita a sensibilização sobre o estudante migrante na escola do Varjão e apresentamos a única Resolução Educacional, publicada em 13 de novembro de 2020 pelo Conselho Federal de Educação, Câmara de Educação Básica³⁹. Em tempo, criamos o sujeito coletivo deste segmento para acompanhar a pesquisadora, fazer intervenções e sugerir ações que aportem a pesquisa.

Com os migrantes, fizemos uma imersão num grupo de dez famílias que acompanhamos desde a chegada em 2020, no Varjão. Essa vivência trouxe momentos enriquecedores, com rodas de conversas, trocas culturais, estudo da língua espanhola e portuguesa, reflexões do processo de migrar, do ser mulher, mãe, esposa, migrante e uma infinidade de assuntos que surgiam a cada encontro.

Toda semana, a pesquisadora encontrava-se com alguma venezuelana desse grupo das famílias, estreitando os laços, o que nos permitiu iniciarmos um processo de confiança, resistência e ativismo juntos. Nesses encontros, foi delimitado espaço e tempo, e o corte epistemológico. Segundo Oliveira (2007), a construção do conhecimento é um diálogo que se estabelece com os autores escolhidos, visando dar sustentação teórica ao tema em estudo: “com esta pesquisa não foi diferente. Cada diálogo uma aprendizagem, um fato novo, uma multideterminação do fenômeno migrantes” (p. 33).

A cada encontro com os migrantes, percebíamos a concepção freireana, que se aproxima da escuta sensível de Barbier (2007): a qual converge com Freire (2002): “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (p. 43).

Em março de 2021, a pesquisa de campo exploratória ocorreu em Boa Vista, Pacaraima e Santa Helena (Venezuela). Nessa pesquisa, permanecemos quatro dias com o Exército Brasileiro, dois dias com os venezuelanos de rua amparados

Acesso em 24 jan. 2022.

³⁹ Compete ao Conselho e às Câmaras exercerem as atribuições conferidas pela Lei 9.131/95, emitindo pareceres e decidindo privativa e autonomamente sobre os assuntos que lhe são pertinentes. Mais informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em 24 jan. 2022.

pela Cáritas e um dia na trocha⁴⁰ com um coioete⁴¹ para conhecermos Santa Helena, cidade mais próxima da vizinha Venezuela, ocasião que o Exército Venezuelano fez a pesquisadora retornar ao Brasil. Uma das maiores experiências dessa pesquisadora foi quando atravessamos a Fronteira Brasil-Venezuela por uma trilha conduzida por um coioete, tal qual fazem os venezuelanos na caminhada inversa.

Ao retornarmos, trouxemos entrevistas gravadas com professores da Universidade Federal de Roraima, pais venezuelanos, estudantes da rede pública de ensino, um professor da educação básica, moradores, além de fotografias e de um relato escrito e enviado ao Exército Brasileiro, conforme solicitado à pesquisadora após passar pelo olhar criterioso do orientador.

Durante esse processo, muitas inquietações surgiram: como contornar a proliferação da COVID-19 numa situação de crise humanitária? Como a indústria migratória financiava o acolhimento? Como os indígenas Warao, considerados nômades e pesqueiros, poderiam se sedentarizar e se adaptar à sociedade brasileira? Como a língua é um fator social de inclusão e exclusão? Como compreender as crises do Capitalismo e porque um país latino americano como a Venezuela foi o escolhido?

Entre tantas indagações, a pesquisa ganhou formato. Oliveira (2014) reforça que

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de se explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento. (p. 59)

A autora informa que a pesquisa qualitativa pode ser em torno de fenômenos reais. Pode ser caracterizada como um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas, ou ator social e fenômenos da realidade. Com esse raciocínio, ela defende que devemos buscar os detalhes por meio de entrevistas e questionários.

⁴⁰ Trochas- caminho ilegal que liga os dois países

⁴¹ Coioete- pessoa que viabiliza a migração dos venezuelanos pela trochas de maneira irregular, desumana.

Ao partilharmos com o grupo de migrantes a estada em Roraima, de vez rompi todos os empecilhos: como se eles entendessem que eu havia compreendido o que viveram. Na verdade, a pesquisadora pode ter aproximado, mas longe de compreender todas as contradições.

Assim, compartilhamos algumas entrevistas via Google Forms, outras pelo contato presencial, com gravações de áudio pelo celular. Nesse trabalho, o sujeito coletivo foi importante, pois participou ativamente, tornando o segmento de professores e pais aumentado em relação ao que havíamos proposto em princípio.

Vale ressaltar que as entrevistas foram lidas via Google Meet para os segmentos antes de encaminhadas; além disso, foi garantido um espaço livre para a fala que qualquer entrevistado quisesse trazer para aporte da pesquisa.

4.5 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram os segmentos de pais, estudantes e professores da unidade escolar.

Quadro 4 - Segmento de Pais

NOME⁴²	MIGROU SÓ?	TEMPO DE BRASIL	ESTADO CIVIL
Reina Karina Siso Leon	Com familiares	3 anos	Solteira
Karina Isabel Rodrigues Altriaga	Com 2 filhos	9 meses	Casada
Elluz Marian Salazar Gonzalez	Com família	2 anos	Casada
Emilis Ismenia Arcia Gonzalez	Com família	1 ano	Solteira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O segmento de pais que participou desta pesquisa foram quatro mães. A idade varia entre 21 anos e 40 anos e são naturais da Venezuela, embora uma se declare ser de San Félix, Estado Bolívar. Todas migraram pela Fronteira Pacaraima, passaram pela Operação Acolhida, regulamentaram a situação de migrante em Boa

⁴² Todos os nomes são reais e receberam a devida autorização para o seu uso.

Vista e foram encaminhadas pela interiorização para Brasília, sendo Karina Leon a primeira a se sedentarizar no DF. Karina Isabel Rodrigues Altriaga, habilitada em Pedagogia pelo Instituto Universitário LUTIRLA (Venezuela), foi professora no Ministério de Educação da Venezuela por 14 anos, passou por São Paulo, trabalhou em três restaurantes e depois migrou para o DF. As demais possuem o Ensino Médio.

Ao chegarem à RA Varjão, moraram com seus familiares e outras famílias até se organizarem financeiramente; hoje, cada uma tem sua quitinete e reside somente com o companheiro e filhos, estes matriculados na Escola Pública Periférica.

Quadro 5 – Segmento de Estudantes

NOME	IDADE	ANO	TEMPO DE MATRÍCULA
Keily Nazareth Arcia	13 anos	5º ano	2 anos
Eucarys Del Valle Marval Siso	13 anos	5º ano	2 anos
Cesar Salazar	10 anos	4º ano	1 ano e meio
Celéste Salazar	8 anos	3º ano	1 ano e meio
Emilis Ismenia Arcia Gonzalez	Com	1 ano	Solteira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes do CEF 01 do Varjão estão matriculados nas séries iniciais há dois anos; um deles tem um problema de fala e dicção e sua responsável o acompanha num tratamento fonoaudiólogo conduzido pela rede pública de saúde do DF. Somente Keily convive outro estudante venezuelano na sala de aula. Os demais são os únicos dessa origem na sua turma de escola. Todos nasceram na Venezuela e passaram por Roraima.

Cesar faz questão de recordar de uma experiência desconfortante: passou com seus pais dias de necessidade, por isso moraram numa casa abandonada até o proprietário os retirarem de maneira violenta. Essa situação o faz querer se tornar no futuro um engenheiro: não hesita em responder com segurança que deseja construir no Brasil muitas casas para os venezuelanos e para brasileiros também. Vale ressaltar que gosta muito de desenhar: a escola o avalia com aptidão para o desenho.

Quadro 6 - Segmento de Professores

NOME	FORMAÇÃO	EFETIVO OU CONTRATADO	TEMPO NA REDE PÚBLICA	TEMPO NA ESCOLA
Professor 1	Pedagogia	Efetivo	18 anos	15 anos
Professor 2	Pedagogia	Efetivo	3 anos	3 anos
Professor 3	Pedagogia	Contrato	1 mês	1 mês
Professor 4	Pedagogia e História	Contrato	12 anos	41 dias
Professor 5	Educação Física	Efetivo	25 anos	4 anos
Professor 6	Pedagogia	Efetivo	7 anos	4 anos
Professor 7	Pedagogia	Efetivo	5 anos	8 meses
Professor 8	Pedagogia- Especialista	Efetivo	22 anos	7 anos
Professor 9	Pedagogia	Contrato	4 anos	8 meses

Fonte: Elaborado pela autora.

O segmento de professores hoje são de 36 docentes que atendem aos estudantes do CEF 01 do Varjão. Todos são habilitados para a profissão; alguns contratados já criaram vínculo com a SEEDF.

Entendemos no percurso que as entrevistas deveriam ser para toda a escola. Do total de 36 professores, nove se disponibilizaram a responder a entrevista escrita.

Segundo Gil (2002), na Pesquisa Participante, o trabalho do pesquisador é vivenciar com o grupo a análise crítica dos problemas: “para tanto os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e também uma atitude positiva de escuta e de empatia” (p. 133). Esse segmento respondeu uma entrevista semiestruturada, enviada pelo Google Forms e analisada na roda de conversa.

4.6 TRATAMENTO DOS DADOS

A análise dos dados foi feita sobre o aporte da técnica de pesquisa de análise de conteúdo, surgida para dar sustento à Hermenêutica, uma das técnicas mais antigas para buscar as interpretações dos livros sagrados e depois diversos códigos de comunicação, como aponta Bardin (2002). A autora conceitua a referida técnica de pesquisa, questionando: “o que é a análise de conteúdo atualmente? Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (p. 09). Sua conceituação permite-nos aplicar a técnica no material de pesquisa: as entrevistas, as transcrições e os depoimentos que surjam no decorrer da pesquisa.

Segundo Bardin (2002),

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um **leque de apetrechos**; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (p. 31, grifo nosso)

O fato de ser um “leque de apetrechos” confirma que o modelo atende a vários instrumentos de que a pesquisa qualitativa faz uso e à análise de conteúdo necessária para a categorizarmos.

O tratamento dos dados foi aplicado em 456 minutos de rodas de conversas com os sujeitos envolvidos: professores, pais e estudantes, totalizando oito horas de transcrições.

Foi aplicada a entrevista semiestruturada nos sujeitos discriminados para a compreensão da escolarização dos estudantes migrantes. O roteiro foi elaborado com vistas aos objetivos específicos e por segmentos.

Quadro 7 – Roteiro de entrevistas com pais, professores e estudantes

QUESTÕES PARA ANÁLISE	OBJETIVOS	QUESTÕES NORTEADORAS
I) Informação e legitimação	• Proporcionar momento de aproximação	1) Apresentação da pesquisadora.

da pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os entrevistados sobre os procedimentos da entrevista • Explicar os objetivos da entrevista • Garantir o anonimato e a confidencialidade do conteúdo da entrevista 	<ol style="list-style-type: none"> 2) Apresentação do(a) entrevistado(a). 3) Estabelecimento da relação entre as partes. 4) Esclarecimento da finalidade da pesquisa de campo. 5) Fortalecimento de laços de confiança.
II) Informações pessoais e profissionais	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar dados pessoais e profissionais 	<p>PROFESSORES, DIRETOR, ORIENTADOR, COORDENADOR, SERVIDOR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Local de Nascimento 2) Idade 3) Formação/Conhecimento 4) Situação profissional do docente (efetivo ou substituto) 5) Tempo de magistério 6) Tempo nesta escola? <p>PAIS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Local de Nascimento 2) Idade 3) Estado Civil 4) Migrou só ou com familiares 5) Tempo de residência no Varjão 6) Mora só ou com familiares? 7) Ocupação
III) Identificação da escolarização e inclusão social percebida pela escola para e com os migrantes venezuelanos.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o relato histórico pelo(a) docente entrevistado(a) 	<p>PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Conhece a Proposta Pedagógica da escola? 2) Se sim qual o projeto de acolhimento aos migrantes refugiados venezuelanos? Caso contrário, como fez a acolhida dos migrantes na sala de aula? 3) Qual sua maior dificuldade na sala de aula com este migrante? 4) Saberá apontar as dificuldades deste migrante no seu observar?

		<p>5) Como pode ser garantida sua inclusão social? O que a escola faz para promover inclusão?</p> <p>6) O que a escola faz para a escolarização dos estudantes migrantes venezuelanos?</p> <p>7) Questão aberta.</p>
<p>IV) Identificação da população de migrantes venezuelanos no seu estágio de escolarização e sua interação intercultural na escola pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o relato histórico pelo(a) migrante entrevistado(a) 	<p style="text-align: center;">PAIS</p> <p>1) Qual a relação de parentesco com o estudante migrante venezuelano?</p> <p>2) O que foi mais difícil para matricular na escola brasileira?</p> <p>3) Como percebe a adaptação deste estudante na escola?</p> <p>4) O que o estudante fala para você da escola?</p> <p>5) Como a escola poderia ajudar para sua inclusão na sociedade?</p> <p>6) O que a escola deve fazer para que o estudante permaneça na escola?</p> <p>7) Questão Aberta.</p> <p style="text-align: center;">ESTUDANTES</p> <p>1) Qual sua idade? Você entende que é um estudante migrante?</p> <p>2) O que mais gosta daqui da escola?</p> <p>3) Sente-se bem na escola?</p> <p>4) O que é mais difícil para você na escola?</p> <p>5) O que você queria aprender ou fazer na sua escola para contribuir com a vida em outros espaços?</p> <p>6) Já sofreu algum preconceito?</p> <p>7) O que espera desta escola?</p> <p>8) Tema livre ou, se possível, um desenho.</p>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Oliveira (2014) nos referencia sobre a entrevista, entre tantas possibilidades de conduzi-la. Sobre o modelo semiestruturado, informa que:

Os referenciais das entrevistas, além de estarem ajustados aos objetivos e hipóteses, devem ser adequados às especificidades de cada grupo para que se escolha o máximo de informações que permutam uma análise mais completa e possível. É importante que o pesquisador(a) conheça o local onde reside ou trabalha o entrevistado e tenha um bom relacionamentos com cada pessoa ou grupos que serão entrevistados.(p. 86).

As entrevistas foram feitas pelo meio virtual, depois socializadas na roda de conversa e aplicadas por segmentos. Vale ressaltar que a pesquisadora esteve na unidade escolar por seis dias para conversar e fazer *in loco* a observação direta dos estudantes no intervalo, na sala de aula.

Quadro 8 – Aplicação das entrevistas virtuais

CEF 01 DO VARJÃO	
SEGMENTO	QUANTIDADE DE ENTREVISTAS
Professores	9
Pais	4
Estudantes	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Marconi e Lakatos (2003) sustentam a necessidade de a pesquisadora adentrar à escola quando saiu do atendimento remoto, a qual fez seis visitas de observação direta. A referidas autoras defendem que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (p. 190)

Apesar de as autoras defenderem que a observação não sustenta por si só, a observação na pesquisa científica é uma técnica muito utilizada na fase exploratória de campo e do fenômeno. De fato, a pesquisadora usou a observação na imersão em Boa Vista Roraima e Fronteira BV8 e nas entradas na unidade escolar.

Quadro 9 – Observação direta na unidade escolar

OBSERVAÇÃO DIRETA DO INTERVALO E DE DUAS SALAS DE AULA NO CEF 01 VARJÃO	
DATA	OBSERVAÇÃO
26/10/2021	Intervalo do turno matutino, sala de aula.
29/10/2021	Intervalo do turno vespertino, sala de aula.
30/10/2021	Sábado letivo.
03/11/2021	Sala de professores e coordenação.
05/11/2021	Entrada e saída do turno vespertino.
10/11/2021	Observação da escola em geral.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

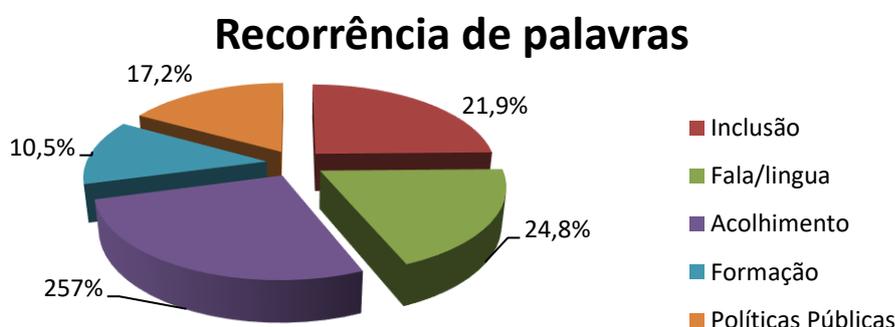
As rodas de conversa outorgaram as entrevistas virtuais e trouxeram algumas compreensões para o sujeito coletivo. Destacamos a reflexão de Moura e Lima (2014), que indicam as rodas de conversa como instrumento de pesquisa, ser um ambiente propício para que todos os envolvidos se sintam à vontade para partilharem e escutarem o que é falado: “nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular da partilha porque pressupõe um exercício de escuta e de fala” (p. 100).

No final dessas rodas, a pesquisadora fez a transcrição das falas, um trabalho demorado, porém de introspecção e registro que auxiliaram a proceder na interpretação dos dados. Foi feita várias vezes a leitura e releitura das transcrições; em seguida, foi usado o programa MAXQDA 2020, a fim de nos auxiliar na análise de conteúdo defendida por Bardin (2002).

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p. 42)

Desta forma, nas transcrições e entrevistas de todos os envolvidos na pesquisa as palavras que mais se repetiram na fala do sujeito coletivo foram: acolhimento (24 vezes), inclusão (22 vezes), fala-fator social (17 vezes), políticas públicas (15 vezes) e formação de professores (11 vezes).

Figura 5 – Recorrência de palavras



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na análise de dados, ao configurar a recorrência de palavras extraídas das falas dos sujeitos, emergiram cinco categorias, a partir da pesquisa de campo.

Acerca das categorias, trabalhamos com os conceitos a partir das ciências humanas e de autores que dialogam com a nossa perspectiva teórico metodológica: acolhimento, inclusão, fala (língua como fator social), políticas públicas e formação de professores, analisadas a seguir.

4.7 CATEGORIZAÇÃO, GRUPOS DA PESQUISA E VERBALIZAÇÕES DAS ENTREVISTAS E RODAS DE CONVERSA

O quadro a seguir auxiliará a dimensão que o roteiro de entrevistas e as rodas de conversas buscaram compreender em cada segmento. Seleccionamos três grupos de trabalho e a dimensão trabalhada com cada um.

Quadro 10 – Grupos Sujeitos da Pesquisa

GRUPO/SEGMENTO DA UNIDADE ESCOLAR	QUANTITATIVO	DIMENSÃO
GRUPO I	9	Identificação da escolarização e inclusão social percebida pela escola para e com os migrantes venezuelanos.
Segmento de Professores		
GRUPO II	4	Identificar na população de migrantes venezuelanos seu estágio de escolarização e sua interação intercultural na escola pública.
Segmento de Pais		
GRUPO III	4	Identificar a interação intercultural e a inclusão na escola pública.
Segmento de Estudantes		

Fonte: Elaborado pela autora.

4.7.1. ACOLHIMENTO

Segundo Arroyo (2012), acolhimento é o primeiro olhar que temos para o outro; “Outros Sujeitos” estão adentrando nossas escolas e possuem outras pedagogias. “Contrapõe pedagogias, concepções/epistemologias de humanização, libertação e contrapõe os sujeitos dessas Outras pedagogias” (p. 28). Nesse sentido, verificamos que a escola de hoje precisa abrir-se e acolher os Outros Sujeitos.

O acolhimento é como nos aproximamos do outro e o deixamos aproximar de nós. Implica uma mudança de postura, pois é aceitar esse Outro Sujeito na escola e compreendê-lo sem ter a perspectiva de moldá-lo nas concepções que achamos correta, mas sim com pluralidade e diversidade que adentram as unidades escolares.

A categoria Acolhimento define o primeiro olhar e a reflexão da escola para o estudante migrante venezuelano. Os segmentos que compõem a unidade escolar

percebem o estudante migrante na escola, cujo acolhimento nunca foi discutido e planejado em coordenação pedagógica.

Nesta categoria, percebemos que a escola não promoveu uma organização coletiva ao estudante migrante, visto que a proposta pedagógica não apresenta nenhum projeto voltado para este público em especial. Na roda de conversa, há alguns professores que mostram dificuldade de perceber que há estudantes migrantes na unidade escolar. Os educadores acolheram os discentes em sua sala de aula de acordo com o planejamento individual.

Vale ressaltar que essa escola recebeu migrantes haitianos em 2010, período em que criou uma sala de acolhimento que funcionava no laboratório de informática no turno noturno para jovens e adultos, e, no diurno, para as crianças. O trabalho era feito pelos educadores Jovens voluntários, que falavam duas ou mais línguas e fizeram o trabalho de adaptação e acolhimento.

Observamos também que o acolhimento não foi uma prioridade da pedagogia da unidade escolar, embora a gestão tenha assumido o acolher durante a pandemia, com a distribuição de cestas básicas. Também não foi foco da SEEDF, pois *a priori*, ao fazer a matrícula, o sistema IEDUCAR exclusivo da rede não faz o filtro por nacionalidade (como indicado), dificultando que se obtenham os dados dos estudantes migrantes.

4.7.1.1. SEGMENTO DE PROFESSORES

Em sala de aula, os professores da unidade escolar, ao perceberem a existência de estudantes migrantes venezuelanos, fizeram a acolhida individualmente, adaptando por meio das melhores estratégias pedagógicas para que a inclusão social acontecesse naturalmente. Percebemos, nas falas das rodas de conversa, que esse acolhimento não havia sido discutido nas coordenações pedagógicas.

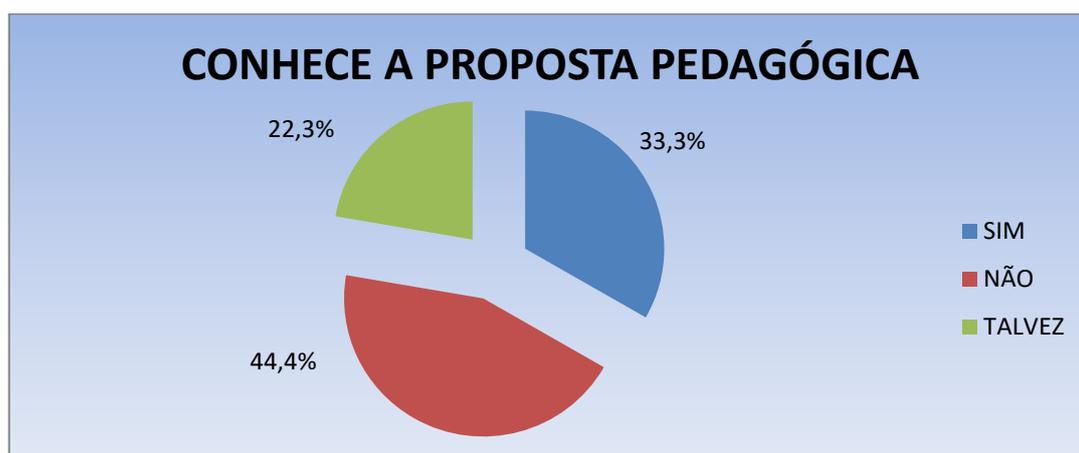
O Artigo 6º da Resolução 001/2020 do CNE/CEB (BRASIL, 2020b) informa que todas as escolas devem organizar o acolhimento dos estudantes migrantes, garantindo a eles que não haja discriminação, *bullying*, racismo, xenofobia, quaisquer manifestações de segregações. Além disso, devem oferecer a capacitação dos professores e funcionários, assim como oficinas de língua

portuguesa como língua de acolhimento, para garantir a inclusão social e a valorização da cultura.

No período de pandemia da COVID-19, a unidade escolar sofreu para atender aos estudantes em aulas remotas. Muitas vezes, as câmaras permaneceram fechadas, dificultando as relações sociais e não permitindo que o professor percebesse seus estudantes e os conhecesse pedagógica, física e emocionalmente.

As fragilidades pareciam incomodar com frequência as unidades escolares, que se reinventaram para conseguir atender às necessidades pedagógicas, administrativas e formais de uma sala de aula remota. Muitos foram os instantes de conflito entre o professor, o ensino remoto e o estudante.

Figura 6 – Professores e PP



Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Conhecer a PP é muito importante, embora identifiquemos na análise documental e na entrevista que não há quaisquer projetos voltados para inclusão e escolarização dos migrantes, sejam venezuelanos ou de outras etnias. A pandemia prejudicou as ações coletivas, mas hoje, depois das rodas de conversas, percebemos que a provocação da pesquisa efetuada na escola atingiu todos os segmentos em si e instigou um novo olhar para o fenômeno de modo reflexivo e crítico.

Ao indagarmos ao segmento de professores acerca da PP, houve algumas respostas (Quadro 11).

Quadro 11 – Qual o projeto de acolhimento aos migrantes venezuelanos inclusos na PP?

Não temos nada específico.
Não
O projeto visa acolher os migrantes com uma atenção especial.
Não sei.
Nenhum.
Não sei dizer.
Todos os migrantes que chegam a escola são sempre muito bem acolhidos.
Desconheço.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Acerca das ações pedagógicas do segmento, obtivemos algumas declarações.

Quadro 12 – Como trabalhou a acolhida dos estudantes migrantes na sala de aula?

De forma natural, como qualquer aluno.
Não.
Já encontrei o estudante bem adaptado e interage muito bem com os colegas, professores e demais servidores da escola. Acredito que a professora Maria Helena com todas as orientações da direção tenha feito todas as adaptações necessárias de acolhimento.
Não tenho alunos migrantes no CEF 01 do Varjão, mas em outra escola pude vivenciar essa experiência!
Trabalho num projeto com os responsáveis e me virei no “portunhol”.
Não
Não trabalhei.
Não estou em sala de aula.
De forma leve, fazendo a integração da criança com a turma, o que não foi difícil.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.7.1.2. SEGMENTO DE PAIS

Os pais entrevistados não tiveram dificuldades em matricular os estudantes no CEF 01 do Varjão; somente uma família estava sem a documentação, porém a providenciou com rapidez.

Os pais avaliam em unanimidade que a escola é muito boa, os filhos gostam muito deste espaço, aprendem a língua e já a ensinam em casa. Quando

perguntamos sobre a escola da Venezuela, houve o silêncio; em poucas palavras, trouxeram a fala: “Sinto saudades da Venezuela”. Percebemos quão doloroso é para os pais a migração, muito mais do que para os estudantes. Aqueles sentem muita falta do seu país, embora aleguem que o Brasil parece muito com a alegria dos venezuelanos.

Nesses contatos, compreendemos que acolhida da escola foi calorosa e receptiva, e atendeu a carência humana que o estudante migrante carrega em si e na sua historização.

Quadro 13 – O que foi mais difícil para matricular na escola brasileira?

Não houve dificuldade.
Precisou esperar por vagas.
Não houve dificuldades para matricular.
Houve dificuldade com a documentação.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 14 – O que o estudante fala para você da escola (4 respostas)?

Gosta da escola. Acha boa.
Excelente.
É muito legal, gosta de tudo. Adora a escola.
Muito boa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.7.1.3. SEGMENTO DE ESTUDANTES

A criança percebe o acolhimento pelo professor e colegas da sala de aula. No primeiro momento, todos fazem o silêncio, têm vergonha da língua espanhola, mas com o tempo iniciam o processo interno de compreensão do novo território.

“Bom, eu achei perfeito. Aí eu cheguei com... com vergonha, né? Mas depois eu me acostumei.” Você “trata” com todos. E a professora? Foi muito importante ou pouco importante? O que é que você achou quando você encontrou com aquela professora em outro país, outra escola, outra língua? “Eita. Eu achei a professora legal. É a professora Cristiane. Eu adoro ela, é muito boa.” E então o mais difícil para você na escola... não teve nada? Você gostou de tudo. Então agora o que você mais gosta nessa escola? “Bom, a

matemática é o que eu gosto mais. A matemática.” E dentro dessa escola você se sente incluída? Existe algum momento em que você ache que as pessoas não te... Você fica entristecida? O que é que você acha que nós podemos melhorar para que essa escola fique melhor ainda? “Não, eu não fico triste.” O que é que você achou? É mais triste, é mais alegre? “Mais alegre.” É mais alegre? E você demorou quanto tempo para se acostumar? “Só um dia. Eu cheguei na escola com muita vergonha. Não falava com ninguém. As professoras ficavam falando que era para eu conversar com eles, não sei o que mais... E eu com vergonha, não falava nada. Aí depois... Nesse tempo não me acostumei. Agora em 2021 que eu estou me acostumando com a minha professora.” Suelaine ? “Ahã. Ela é uma professora boa, eu gosto muito dela. Ela é maravilhosa e para mim, ensina muito bem. Aprendi muitas coisas com ela.”

E vocês gostaram da escola? “Sim!” E o que você mais gostou na escola? “Eu também goto mui da escola meu amigo, aprender e a brincar. Eu adoro brincar...eu adoro brincar...” E você, o que mais gosta na escola? “Eu gosto de brincar com minhas amiguinhas e de estudar muito, e brincar com nostros amiguinhos e a ajudar.” Quando vocês chegaram, no primeiro dia, o que vocês acharam desta escola aqui? Vocês já estudavam na Venezuela? Em qual escola? “Na escola Lia Imbri.” Como? Como escreve isso? Me fala as letras. “LIAUBE.” Era uma escola de crianças pequenas, de Ensino Fundamental? Vocês gostavam da escola na Venezuela? Tinha muitos amigos? “Mutio!” E quando vocês entraram aqui nesta escola? O que vocês acharam? “Muito bem, eu gostei da escola!” “Eu também.” Alguém ficou com vergonha? No primeiro dia? “Um pouquinho...” Você teve vergonha do quê? “Neste primeiro dia, eu tive vergonha, porque não queria ficar na escola.” Por quê? “As companhias falavam espanhol, não é? (fala da mamãe)” Por causa do espanhol? “Eles estavam falando pra falar espanhol e eu não queria.” Por que estava tímida? Quando resolveu falar? Demorou um pouquinho ou foi rápido? “Um pouquinho.”

Sua professora sabia e entendia o espanhol? “Sí... ela me ajudou a estudar... (mãe)” Mas ela entendia o espanhol? “Si.” E você? Como foi seu primeiro dia de aula? “Bueno, eu chegava lá foi o menino falaram de mi soy venezuelano, e que era venezuelano e um amigo e acolheram e por quê foi amigo” Como foi seu primeiro dia de aula? E você, como foi seu primeiro dia? “Eu... eu sentei do lado de uma amiguinha que é conosco virado pra lá.” Brasileira ou venezuelana? Você fez uma amiguinha venezuelana? “Não, brasileira. Ela era brasileira! Hummmm... brincamos juntas!”

Para o segmento de estudantes, a escola foi um espaço acolhedor. Chegaram com vergonha e calados. Quando perguntamos do que tinham vergonha, indicam que não falavam português. Uns fizeram uma semana de silêncio, outros foi questão de um dia ou mais para começarem a conversar, o que nos fez analisar que se sentiram acolhidos pela professora da sala de aula e pelos colegas.

Salientamos pelo gostar da matemática, uma linguagem universal, que nos pede um estudo mais aprofundado. Talvez tenha sido indicada como preferência por exigir menos o estudo de uma nova língua, porém nessa pesquisa não buscamos respostas, por não fazer parte de nossos objetivos.

Ao perguntar aos professores sobre o fenômeno, houve concordância: avaliaram que a maioria prefere matemática a português.

“Só lembrando que nós não temos no nosso PP escrito nada sobre o acolhimento, mas fazemos este acolhimento do nosso jeitinho, cada professor em sua turma, com as cestas básicas que distribuímos no início da pandemia.”

“Então eu tento fazer uma abordagem o mais carinhosa possível devido a pandemia, mas o mais carinhosa possível com ela. Então assim até hoje ela não chorou na minha sala e eu percebo também que ela conseguiu ter mais facilidade com matemática e toda vez que eu digo assim pega o caderno de matemática, ela fica super feliz e ela consegue desenvolver melhor em matemática.”

“A gente já teve isso aqui à noite não sei foi 2019 ou 2018. Tivemos voluntário para dá aula de inglês, espanhol, francês, isso é muito legal! Que ajuda a gente também.”

“Aqui na escola, acabamos optando por sempre acolher da melhor forma, ouvir e ajudar esse imigrante que normalmente vem em condições precárias. Muitos com fome, sem ter onde morar, sem ter emprego. Então a gente começa a se organizar dessa forma.”

“Bom, todas as vezes que recebemos um estudante imigrante, sempre procuramos saber um pouco da história. Como eles vieram para o Brasil, para o Varjão. Como era a vida deles antes e como é agora. O que observamos é o seguinte: a maioria das famílias chegam passando por muitas necessidades. Eles não têm onde morar, não têm casa, não têm cama, fogão, comida, roupa. Principalmente no ano passado, período da pandemia, começamos algumas campanhas emergenciais de doação de roupa, de utensílios para a cama e alimentos. E essas famílias foram muito beneficiadas. Aqui no Varjão, se eu não engano, tinham cerca de 80 famílias que eram acompanhadas pelo grupo dos vicentinos. E fazíamos esse acompanhamento, dávamos apoio nesse sentido, em relação à essas ações mais emergenciais.”

“Havia na escola ano passado um projeto chamado "Diálogos: Escola e Família". Esse projeto surgiu na pandemia como um espaço de escuta para essas famílias, para os pais, no sentido de orientar, de acompanhar, de acolher mesmo. Então criamos esse espaço de escuta e temos uma professora que está em restrição de função, a professora Tânia. Ela tem formação em Psicologia, tem um currículo bem extenso.”

“Ela começou a desenvolver um trabalho e muitas famílias venezuelanas faziam parte desse projeto. Nós víamos essa dificuldade de integrar, de saber como é que funciona, de saber como eles iriam trabalhar com as crianças. Aí criamos esse espaço para dar esse acolhimento e essa orientação. É fantástico o espaço e o projeto.”

(RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES, DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA)

4.7.2. INCLUSÃO SOCIAL

Incluir é fazer com o estudante migrante se sinta proativo para a vida em sociedade. É fazê-lo reconhecer seu espaço de protagonismo dentro da escola. Segundo Freire (1997b), a inclusão é garantida pela educação popular que a define como quem inclui todos os Outros Sujeitos:

É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais. É a que respeita os educandos, não importa qual seja sua posição de classe, e por isso mesmo, leva em consideração, seriamente, o seu saber de experiência feito, a partir do qual trabalha o conhecimento com rigor de aproximação aos objetos. (p. 49)

A inclusão social é o desafio da educação dos tempos atuais, pois objetiva a superação das injustiças sociais pelo protagonismo de seus estudantes. É para além daqueles estudantes que possuem quaisquer necessidades ou deficiências, mas para todos que compõem o segmento de estudantes.

A ação de incluir é superar as diferenças e garantir uma escola que exercite a leitura de mundo. Deve, portanto, ultrapassar o olhar reduzido de dentro dos muros escolares e alcançar para a sociedade que exclui e expulsa os subalternos.

A inclusão social perpassa a ideia de somente pensar na aprendizagem e na sua temporalidade e adaptação. A inclusão que nos pauta é de base é freireana: o olhar para a leitura de mundo, emancipação e transformação.

A unidade escolar não fez um projeto para inclusão, mas salienta ser necessário, pois aponta como dificuldade a comunicação com a família.

O segmento de professores é bem diverso quando se trata de inclusão. Na verdade, há uma confusão sobre o que é inclusão social, pois o termo se associa a estudantes com deficiência, o que inviabiliza o pensar coletivo para um trabalho pedagógico de inclusão social e interculturalidade.

Freire ([1979], 2013) preconizou na “Pedagogia do Oprimido”, quando combateu a educação bancária e nos trouxe a reflexão de que a escola era para quaisquer educandos, já que todos devem ter o direito a acesso, permanência e aproveitamento. Apresentou os círculos de cultura e defendeu a interculturalidade, em cujo espaço o ensino-aprendizagem é horizontal e todos aprendem e ensinam de alguma maneira.

O método de conscientização de Paulo Freire refaz criticamente esse processo dialético de historicização. Como todo bom método pedagógico, não pretende ser método de ensino, mas sim de aprendizagem; com ele, o homem não cria sua possibilidade de ser livre, mas aprende a efetivá-la e exercê-la. A pedagogia aceita a sugestão da antropologia: impõe-se pensar e viver “a educação como prática da liberdade”. (FREIRE, [1979],2013, p. 12)

Freire ([1979], 2013) nos apresenta um método dialético, que valoriza a historicização e nos torna mediadores. Defende que cada um de nós possui seu oprimido e seu opressor, e a escola pública de hoje atende aos oprimidos que conscientemente buscam uma pedagogia libertadora. Esta é a consciência de mundo de cada um da unidade escolar. Nessa aprendizagem coletiva, o autor aponta que “nem a cultura liberada é a negação do homem, nem a cultura letrada achegou a ser sua plenitude. Não há homem inculto” (p. 13).

Desta forma, ao trazer em si uma cultura estabelecida ou em vias de se estabelecer na leitura de mundo, a cultura desse estudante encontra outras culturas existentes na escola, fazendo com que ele inicie = um novo processo de história e cultura.

A inclusão social se referencia a “um método de cultura popular, conscientiza e politiza” (FREIRE, [1979], 2013, p. 14). Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política.

Apontamos o círculo de cultura como uma prática pedagógica eficaz para garantir a inclusão do estudante migrante venezuelano na escola. Ao se apropriar da história e da cultura, ele terá construído em sua consciência uma prática libertadora,

isto é, aprendizagens e compreensão do valor de sua cultura e de sua ação social e cultural na comunidade escolar e na sociedade.

4.7.2.1. SEGMENTO DE PROFESSORES

A unidade escolar teve necessidade de, coletivamente, refletir a inclusão social, embora percebamos que houve trabalhos individuais, como a percepção de um grupo pequeno de professores. A Gestão Escolar tem consciência dessa ruptura e pretende trabalhar com formações nos espaços de coordenação pedagógica.

Acerca da inclusão, trabalhamos com duas perguntas ao segmento de professores.

Quadro 15 – Como pode ser garantida sua inclusão social?

Projetos voltados para à cultura, música, arte e culinária da Venezuela, um espaço aonde haveria entretenimento.
A mãe do aluno veio para o Brasil primeiro, depois que conseguiu trabalho, buscou a mãe e o filho. Assim sendo a inclusão foi mais fácil, pois o aluno tinha uniforme, material escolar e a mãe falava português, somente a criança que tinha dificuldade de comunicação.
No caso dos responsáveis, com empregabilidade, sistema de saúde e moradia. Talvez o desenvolvimento de programas de acolhimento em comunidade.
Primeiramente, por meio do conhecimento da realidade desses alunos.
Garantindo que os seus direitos sejam respeitados.
A sua inclusão social começa no aprendizado da língua portuguesa.
Através reações afirmativas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 16 – O que a escola promove para a inclusão?

Nada específico, mas toda criança aqui é acolhida com amor e respeito.
Não.
Acolhimento, receptividade e atendimento as necessidades dos pais.
Acolhimento e entrega de arrecadações.
Acolhimento, respeito, trocas entre os pares.
O máximo que pode! Toda equipe é muito empenhada na promoção da inclusão.
Recebe, acolhe e integra.
A escola dá início ao entendimento da língua tanto para o aluno quanto para o professor que nem sempre domina um segundo idioma .A saber o espanhol
Não acompanhei por conta do processo pandêmico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.7.2.2. SEGMENTO DE PAIS

Nas entrevistas, os pais não compreenderam a inclusão ou não possuem a percepção de sua totalidade, da inclusão social que extrapola os muros da escola, o que evidencia a participação dos filhos na sociedade do país acolhedor. Porém, sinalizaram o direito à vaga nas escolas públicas e a temporalidade, isso é, uma adequação temporal para que o estudante migrante venezuelano possa compreender a escola e sua pedagogia.

Quadro 17 – Como a escola poderia ajudar para sua inclusão na sociedade?

Dar vagas a crianças emigrantes.
Tentar dar mais tempo para as crianças que têm mais dificuldade no português.
Seguir desenhando.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.7.2.3. SEGMENTO DE ESTUDANTES

O segmento de estudante se sente incluso. Tecemos as falas e percebemos que a inclusão é trabalhada, mesmo que ainda não seja uma prática pedagógica priorizada na proposta da unidade escolar. Os estudantes migrantes venezuelanos afirmaram que aprendem no dia a dia e todo dia aprendem alguma coisa que levam para casa e por onde passam.

“Não...” “Eu trago qualquer coisa aprendida. No dia a dia eu aprendo.” “Sim.”

Freire (1982) preconiza em dizer que a língua e seu domínio na fala e na escrita é uma ação libertadora entre professor e estudante: “Ao ser uma reflexão crítica de ambos, educador e educando e educando-educador, o processo de alfabetização deve relacionar o ato de transformar o mundo com o ato de pronunciá-lo” (p.50). Em seguida, complementa que:

A percepção de tudo isso é indispensável aos alfabetizados se nossa opção é realmente libertadora. Tal percepção os ajuda a rejeitar o perfil que deles fazem as classes dominantes como “ marginais” e a encarar-se como classe dominada, cuja tarefa não se

esgota em serem mecanicamente alfabetizados, mas lhes impõem o dever de *pronunciar o mundo* à sua maneira. (p. 50, grifo do autor)

Embora o autor aponte para a alfabetização de adultos, os estudantes migrantes venezuelanos passarão pela escola pública periférica e deverão ser incluídos na sociedade. Para isso, sua alfabetização deve extrapolar e constituí-lo para as leituras de mundo de maneira que tenha fala, atitude e não seja excluído pela classe dominante do Brasil que, neste momento político, classifica os empobrecidos e não prioriza política de igualdade social.

Freire (1982) nos motiva a fazer da escola um espaço de formação transformadora, de pessoas emancipadas a caminho da sua luta para uma sociedade justa. Os migrantes cabem nesse cenário, pois a escola é o espaço das suas relações sociais e de formação dessa consciência.

A pesquisa nos mostrou a necessidade de formação do segmento de pais, que parecem viver um conflito e se silenciam nesse momento. Necessitam da escola de seus filhos para si, em virtude de a educação emancipar e não permitir que o silenciamento invada sua consciência crítica e libertadora.

Incluir é garantir que o migrante venezuelano tenha voz crítica, leitura de mundo e seja emancipado.

Você gostou da escola presente ou pelo celular? “Presente.” Você achou difícil pelo celular? “Si.” Alguém aqui quer voltar para a escola? “Eu...” “E eu...” Ninguém quer ficar mais em casa na pandemia? “Não...” Quando você chegar na escola, o que você quer fazer? “Eu quero brincar com os meus amigos todo o tempo. E eu quero tudo para aprender e depois que eu fazer a tarefa eu vou brincar com meu amiguinho. Tá vendo professora, a senhora só vai brincar? Eu vou estudar, vou aprender muito e depois vou brincar.”

Em todas as unidades escolares e em trabalhos de formação de que participou como professora e servidora da SEEDF, a pesquisadora percebeu a dificuldade de compreensão de como a escola deve priorizar a inclusão social para além dos estudantes com deficiência, ou seja, de todos os estudantes da escola. A discussão na roda de conversa aflorou essas percepções e despertaram a unidade escolar para a busca dessa compreensão.

“Não. Acredito que não. Até porque ele se comunica muito bem com as outras crianças e as crianças com ele e não vejo nada de estranho por ele ser venezuelano não.”

“Ouvi relatos que no ano passado ela ficava muito nervosa quando tinha qualquer avaliação com o professor, ela chorava, ela ficava com muito medo de tentar, de falar e tudo mais e ela não reconhece todas as letras ainda, mas assim, como eu percebo que ela é uma criança bem delicada, por saber desses relatos de que ela chora, e fica muito nervosa.”

“Uma coisa interessante é que eu fiz uma atividade sobre o sonho. Aí eu li a história e perguntei sobre o sonho das crianças. E eles responderam que o meu sonho é conhecer a Disney e ela respondeu: meu sonho é voltar para a Venezuela.”

“Na verdade, este olhar mais carinhoso e cauteloso em relação às aprendizagens. Não seria suprimir nada dos direitos à aprendizagem, mas este olhar humanizado que a gente já tem na nossa avaliação formativa. E uma coisa que eu achei muito legal também Lara foi essa questão do estudo da cultura deles, a valorização da cultura espanhola deles, não deixar de lado, mostrar para as crianças da cultura dele.”

(RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES, DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA)

Muitas vezes, ouvimos que a pesquisa havia despertado esse olhar e percebemos em coletivo que os trabalhos pedagógicos para a inclusão existem, porém são exclusivos de cada docente na sala de aula. Acreditamos que a pandemia tenha prejudicado muito o trabalho de formação dos professores, apesar do ensino por plataformas. Docentes que nunca haviam lecionado para um estudante migrante só o percebeu quando o ensino presencial retornou.

4.7.3. FALA – LÍNGUA COMO FATOR SOCIAL

Ao pensar a língua, apoiamo-nos em Vigotsky (2001), o qual defende que sem a linguagem o ser não é social, nem histórico e nem cultural; para ele, a fala articula o pensamento “e a linguagem interior acaba desempenhando o papel de fator que assegura a passagem do pensamento para a forma verbalizada em voz alta” (p. 26).

A fala como língua materna é a articulação do pensar do estudante migrante venezuelano; logo, a escola não pode se afastar dessa concepção, pois está referenciada no Currículo em Movimento, quando reforça que a aprendizagem

passa a “ser compreendida como um conjunto de interações de estudantes com o mundo, com seus pares, com objetos, com a linguagem e com os professores” (p. 33).

Aportamos com nosso Currículo em Movimento (2014) para compreendermos como está regulamentada nossa prática pedagógica nas escolas públicas do DF.

A expectativa é de que os espaços democráticos de formação e participação da escola favoreçam a implementação deste Currículo, a tomada de decisões coletivas em seu interior e decisões individuais, em situações específicas, como as vivenciadas pelos(as) professores(as) e estudantes em sala de aula. Que favoreçam a reflexão em torno das questões: Para que ensinar? O que ensinar? Como ensinar? O que e como avaliar? (p. 19)

Essa ideia de tomadas de decisões coletivas levadas para as rodas de conversas dimensionaram a língua como a maior dificuldade na formação dos migrantes. Chegaram com a língua materna, nesse caso o espanhol, articulado com o seu pensamento. Aprenderam desde crianças essa língua, a qual ouvem pais e familiares, contudo adentraram à escola, um espaço em que havia outra língua.

A primeira atitude é buscarem o silêncio e, concomitante, a confiança no docente. Emudecem por uma a duas semanas até que o planejamento de inclusão e o acolhimento rompam com o silêncio na sala de aula. Após esse estranhamento os estudantes iniciam o processo de aprendizagem.

Resgatamos em todas as rodas de conversas que a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural embasavam o trabalho pedagógico com os estudantes migrantes venezuelanos. O Caderno dos Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (2014) informa que:

Com esse intuito, este Currículo de Educação Básica se fundamenta nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, por apresentarem elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, buscando não somente explicações para as contradições sociais, mas, sobretudo, para superá-las, identificando as causas do fracasso escolar e garantindo a aprendizagem para todos. Nessa perspectiva, é necessário que a escola estabeleça fundamentos, objetivos, metas, ações que orientem seu trabalho pedagógico, considerando a pluralidade e diversidade social e cultural em nível global e local. (p. 31-32)

Desta forma, para compreender a categoria fala-língua como fator social, apoiamo-nos na reflexão embasada por Vigotsky (2001), defendida pelo nosso currículo “a aprendizagem não corre solitariamente, mas na relação com o outro” (p. 329). Isso faz com que a escola inicie um processo de compreensão de que o estudo da língua é maior que uma alfabetização, pois se trata de um estudante que aprenderá na interação com os outros colegas, complementando seu pensamento e defendendo “a possibilidade de o estudante aprender em colaboração pode contribuir para o seu êxito, coincidindo com sua zona de desenvolvimento imediato” (p. 329).

Nas entrevistas e nas rodas de conversas, a língua foi uma categoria muito discutida e se mostrou a que mais exige do professor. Acerca disso, houve alguns questionamentos.

4.7.3.1. SEGMENTO DE PROFESSORES

Quadro 18 – Quais as dificuldades deste migrante no seu observar?

Não vejo nenhuma nesse meu aluno. Apenas os erros de português ao escrever.
Falta formação pra o professor.
Acredito que nenhuma.
Não conseguir se comunicar.
Distância dos familiares de seu país, tradições culturais, língua.
Não.
Conseguir se comunicar com os colegas e professores.
A fala e a língua.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.7.3.2. SEGMENTO DE PAIS

Quadro 19 – Como percebe a adaptação deste estudante na escola?

Bem.
A língua foi um pouco difícil, mas já adaptou.
Muito bom ele gosta demais da escola e da professora.
Muito bom.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O segmento de pais sinalizou a língua como a maior dificuldade, mas em contradição dizem que aprenderam muito com seus filhos.

Numa das falas, houve a indicação de que, às vezes, não conseguem compreender o que a escola e a professora solicitam nos deveres de casa, por isso pedem auxílio a alguém que possa acompanhar as crianças venezuelanas nessa pandemia.

Consegue entender tudo o que a professora fala? “Ahã.” E ela também? “Ahã.” Ensinou espanhol para alguém? “Estou ensinando.” É [palmas]?! Para quem? “Para os meus amigos. Ficam perguntando como é esse nome e aquele nome... E aí eu fico falando.” Que chique! E você pergunta para os brasileiros também? “Não, porque eu já sei.” Já sabe? E você? Está ensinando espanhol para alguém? “É, eu estou ensinando para a minha amiga Natália um pouco só. E aí a mãe dela também está aprendendo espanhol.” Ah, você aprendeu português, brincando! E seu amigo, aprendeu como? Olha como ele é inteligente, gente! A mamãe completa: ele tem fica um pouco de dificuldade com a aquela questão de que tem problema.

E aí outra coisa: o que você achou mais difícil na escola? “O mais difícil hoje foi entender as tarefas.” Pode falar bem tranquilo porque a tia Lara não sabe falar bem o espanhol, então eu vou te perguntando e a gente vai acertando, porque eu aprendo e você aprende. Então, aqui a gente não precisa ter vergonha. Estamos aprendendo juntos. “Então o mais difícil foi aprender as tarefas.” Como você fez? Você falou para a professora que era difícil? “A minha professora falava e sentava ao lado pra ela ajudar nas tarefas.” E você, o que foi mais difícil? “Separei os números, porque eu não sabia existia quais são os números. Os números brasileiros né?”

Os estudantes mostraram-se mais dinâmicos que os pais e os professores. Com os colegas, eles trocam a aprendizagem sobre a língua portuguesa. Demonstraram que, nessas trocas, a interculturalidade, como o respeito, as relações de cooperação, a aceitação entre culturas diferentes com o intuito de trocar experiências, é vivida por eles e por seus pares dentro da sala de aula e no horário do intervalo.

Sacavino (2020) tece a ideia de interculturalidade, partindo da concepção de que

A problemática das diferenças culturais está presente da grande mídia às redes sociais, dos movimentos sociais às salas de aula.

[...] são temas que provocam tensões e reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a

trabalhá-las numa perspectiva que promova a sociedade em que todos possam ser plenamente cidadãos e cidadãs. (p. 1)

Ancoramo-nos nessa reflexão, por entendermos que o estudante migrante venezuelano poderá ser amparado pela unidade escolar que refletir essa concepção de interculturalidade crítica, defendida pela educação em direitos humanos como a “prática política alternativa à geopolítica hegemônica monocultural e monorracional de construção do conhecimento de distribuição do poder e do caráter social”. Ou seja, “um projeto de pensar e agir que se constrói de baixo para cima” (SACAVINO, 2020, p. 2).

Além dessas observações, notamos uma ação em projeto coletivo de combate à discriminação e à desvalorização de culturas diversificadas de povos considerados pela classe dominante como subalternizados.

“Eu tenho certeza de que daqui a pouco ela tá lá na frente, ela tem muita vontade de escrever, apesar dela ser muito tímida eu coloco a cadeira ali pertinho dela e ela vai. Ela tem muito medo de arriscar, mas ela vai saber”.

“De fato há dificuldade linguística quando temos que adequá-lo ao português. Mas era uma criança muito participativa, receptiva, demonstrava muito gosto em aprender e participar. Os pais dele eram muito participativos também. Valorizam a educação.”

“Aí eu perguntei pra ela se na casa dela ela conseguia conversar com a família dela em português. E Ela tem bastante dificuldade no português. Ela disse que não porque ficava com a avó. E a avó chegou há três meses no Brasil só. Então a avó não sabe falar o português. E aí ela só fala em espanhol com a avó.”

“Eu acho que a maior dificuldade mesmo é que ela fica com a avó e ela não fala português. Então o único contato coma língua portuguesa que ela tem é a escola. Então isso é um problema pra gente né?”

“O Fabrício não tem nenhuma dificuldade. Ele não sabe pouquíssimas palavras, mas também ele já mora no Brasil com os pais e os irmãos há 3 anos. Ele já é alfabetizado. Então não tenho muita dificuldade com ele.”

“Eu queria compartilhar minhas percepções dessas mães que eu conversei. É que elas estão muito esperançosas com a educação dos filhos. Uma delas estava muito orgulhosa falando o quanto o filho dela fala muito melhor o português, na verdade ela não fala nada, apesar da gente ter se comunicado de alguma forma, ela tava muito orgulhosa. Ela tem três filhos e o que a gente tava conversando está no quarto ano, né?”

“Dava um curso na biblioteca que também tinha um vínculo com o mestrado no curso de letras da UnB”

“Então assim você precisa entender que existe realmente assim uma resistência nesse aprendizado da língua. A língua portuguesa é importante sim, mas a colocação da Lyvi foi muito pertinente em fazer uma alfabetização intercultural.”

“E assim, acho que nosso maior desafio é atender esse estudante que já é alfabetizado na língua dele da melhor.”

“Como é que eu vou trabalhar com esse estudante? Eu não entendo muito a língua... .”

“O professor não sabe como lidar. E é muito para o professor, em sala de aula, trabalhar com esse imigrante porque ele tem que conhecer um pouco da língua.”

(RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES, DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA)

A contradição língua/fala e a alfabetização são oriundas da falta de domínio da língua espanhola pelo professor. Foi perceptível que a maioria dos professores não domina o espanhol como segunda língua, por isso se sentem inseguros nos processos de alfabetização, embora a escola tenha histórico de sucesso.

Nos apêndices, apresentamos algumas imagens de estudantes migrantes venezuelanos, registradas em portfólio da professora Bruna, que nos autorizou a serem publicadas nesta pesquisa.

4.7.4. POLÍTICAS PÚBLICAS

Entenda políticas públicas como o conhecimento, cuja capacidade é fazer o governo agir e, ao mesmo tempo, avaliar a ação. É o equilíbrio no que é tecnicamente possível e o que é viável politicamente.

Segundo Sousa, Pedroza e Sousa (2014) “as crianças são autores sociais que dialeticamente reproduzem e produzem cultura” (p. 645). Nesse sentido, os estudantes migrantes venezuelanos reproduzem na escola sua cultura de origem, sua fala materna e são acolhidos por uma escola que solicita diretrizes para esse novo sujeito.

Refletindo sobre o que é uma política pública educacional, percebemos ser um diálogo entre o poder público e as classes sociais; nesse caso, entre o DF e a SEEDF, além dos segmentos das unidades escolares, das vivências, das possibilidades e das perspectivas apontadas num diálogo. Desse modo, poderão emergir políticas públicas voltadas para o fenômeno.

Tais políticas resultam de uma dinâmica de forças constantes entre as esferas de poder político e econômico, as classes sociais e outros órgãos sociais. As políticas públicas têm como objetivo estabelecer um vínculo entre o Estado e a sociedade civil (SOUSA; PEDROZA; SOUSA, p. 650).

A categoria Políticas Públicas foi recorrente no segmento de professores quando pensaram na escrita coletiva de uma *Carta Manifesto*, em apêndice, que foi entregue à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Legislativa do DF e ao Conselho de Educação do DF, bem como a SEEDF

A carta foi sugerida na roda de conversa; foi escrita e compartilhada com sugestões de ações para que a SEEDF possa desenvolver uma política pública para melhor atendimento dos estudantes migrantes das unidades escolares da rede pública.

Acerca das percepções a respeito do assunto aos professores, questionamos:

Quadro 20 – Este espaço é aberto para dissertar suas percepções, a respeito de algum assunto que seja pertinente à pesquisa e não foi apresentado nesta entrevista

Os irmãos venezuelanos que eu tive contato relataram satisfação por estarem aqui, citaram maior possibilidade de trabalho e melhores condições de atendimento à serviços de saúde. No entanto, considero que eles têm como referência, obviamente, o seu país de origem que atualmente encontra-se em estado lamentável, sobretudo, nos quesitos básicos de sobrevivência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

“Ela começou a desenvolver um trabalho e muitas famílias venezuelanas faziam parte desse projeto. Nós víamos essa dificuldade de integrar, de saber como é que funciona, de saber como eles iriam trabalhar com as crianças. Aí criamos esse espaço para dar esse acolhimento e essa orientação. É fantástico o espaço e o projeto.” (DIRETORA)

“Então acho que falta de políticas públicas voltadas para essa questão dos imigrantes é um fato.” (DIRETORA)

“Um projeto atendendo as famílias, e eu atendi duas mães venezuelanas e foi um susto que pelo nome eu não identifiquei e foi por telefone, logo que eu falei alô, elas começaram falar em espanhol, e eu me virei nos trinta no portunhol pra entender, pra me expressar.” (DIRETORA)

“Normalmente com a chegada do estudante precisaríamos de alguém aqui para fazer uma avaliação para poder enturmar esse estudante corretamente, porque normalmente eles vêm sem documento, sem nada da escola e acabamos fazendo uma avaliação.” (DIRETORA)

“E acho que profissionais capacitados para acolher e orientar os professores na escola. Para receber esse estudante, para fazer essa interlocução entre o professor e o aluno também seria fundamental.” (DIRETORA)

Não obstante a imigração haitiana tenha sido intensa no CEF 01 do Varjão desde 2010, ainda observamos dificuldades da unidade escolar em sugerir políticas públicas para esse estudante.

Concordamos com Soares (2016), para quem “as políticas públicas são ações que nascem do contexto social, mas passam pela esfera estatal” (p. 98). Compreendemos que nossa Carta Aberta poderá ou não ser atendida pela SEEDF, que no ano de 2021 formou um GT com a UnB, do qual a pesquisadora é colaboradora e participa dos encontros de construção das Primeiras Diretrizes para Estudantes não falantes da Língua Portuguesa.

4.7.5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores, com formação estendida para quaisquer outras categorias que constituem a unidade escolar, “é um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político- social que não se constrói em alguns anos de cursos” (SILVA, 2011, p. 15). Ela não se constitui a partir de cursos, mas sim com a reflexão coletiva do trabalho em toda sua estrada de trabalhadora.

É importante valorizar a práxis (responsável pela formação) e a categoria de trabalhadores que a assumem. Quaisquer políticas educacionais só atingirão suas metas caso sejam absorvidas pela categoria e, antes de tudo, se houver investimento na profissionalização e no trabalhador.

É fato que as formações devem ser garantidas depois de discutidas com as unidades escolares. Segundo Silva (2011),

A concepção de formação na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer ele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. (p. 22)

Mediante a reflexão da autora, a formação do segmento de professores das unidades escolares do DF deve surgir destes para o sistema e, horizontalmente, serem construídas as formações.

Pensamos a Formação de Professores na perspectiva emancipadora, defendendo o conceito de que não basta o professor passar os conteúdos programáticos e aplicar as técnicas pedagógicas bem como as didáticas: é necessário que saiba transformar esse conteúdo em aprendizagem.

Acerca da compreensão do fenômeno e da pesquisa, questionamos os professores.

Quadro 21 – Este espaço é aberto para dissertar suas percepções, a respeito de algum assunto que seja pertinente à pesquisa e não foi apresentado nesta entrevista

Penso que, ao final, os imigrantes levam vantagem em relação aos nossos alunos, pois estarão aprendendo dois idiomas, o que seguramente vai impactar na vida profissional lá na frente.
Ampliar para outros migrantes, não somente os venezuelanos.
Sou professora readaptada por motivos de saúde física. Atendia crianças com dificuldade de aprendizagem e cuidava da biblioteca. Não sabia que tínhamos imigrantes venezuelanos na escola até conhecer essa pesquisa.
Sem resposta.
Considero de suma importância que, não só os alunos migrantes passem a ter o conhecimento da língua portuguesa, mas que os professores também passem por um curso de capacitação do espanhol como segunda língua. O Brasil tem acolhido não só venezuelanos mas também em razão da situação econômica e política, migrantes da Bolívia, Argentina, Haiti e outros. Já dá refúgio também a paquistaneses. Já estudei fora do Brasil, em Akron Indiana/ USA, onde as crianças desde cedo aprendem uma segunda língua. Também já fui professora de inglês e português da comunidade francesa em Recife Pernambuco e na Petite Ecole as crianças estudavam inglês comigo e espanhol com um outro professor. Além disso eu ensinava português para alguns de seus pais. Aqueles que tinham mais dificuldade com a nossa língua. O Consulado da França mantinha esta escola com criança em diferentes níveis e as avaliações vinham em instrução programada da França que eram respondidas e enviadas a França. Este trabalho era feito porque nenhuma escola brasileira ofertava um segundo idioma a crianças pequenas salvo o inglês a partir dos 12 anos de idade. A apresentação de uma segunda língua é de suma importância no mundo em que vivemos hoje, e o caminho de entendimento entre povos e nações!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

4.7.5.1. SEGMENTO DE PROFESSORES (FORMAÇÃO)

“Entre os pedidos, o que definimos é que tenha um curso de formação do português como segunda língua, mas que fosse priorizado os professores das escolas que estão atendendo os migrantes venezuelanos neste caso o Varjão e o São Sebastião.”

“O CIL abrir vagas para os professores de estudantes migrantes. E que essa formação seja para todos os professores.”

“Porque nós professores precisamos de orientações com relação a isso, de como trabalhar em sala de aula, como abordar essa família, como atender este estudante.”

“E o segundo dificultador né, depois da língua, eu acho que é a questão do currículo mesmo assim, entender qual era a perspectiva que ela deveria estar num primeiro ano da cidade de origem dela, do país de origem dela né?”

“Eu gostei muito dessa coisa da formação. Precisa sim começar pelas escolas que tem o maior número de migrantes, dá esse suporte pedagógico também e pensar numa forma de acolher pedagogicamente este aluno que a gente faz esse acolhimento enquanto pessoa, gostei muito da sua fala, os nossos professores daqui, pra você ver o acolhimento a gente nem precisa falar nada com eles.”

“E foi fazer um processo de formação dos professores em relação à alfabetização de uma segunda língua. Teve que se entender que era uma outra lógica mesmo, É como se a gente fosse um professor de inglês, de espanhol, enfim e que a gente tinha que fazer essa reinserção da criança na língua portuguesa porque em casa as pessoas não falavam português, ou falavam um português adaptado.”

“Eu acho que a maior dificuldade, sem dúvida nenhuma, é a questão da formação.”

“A pesquisa nos ajudou bastante nesse sentido porque trouxemos para as nossas coletivas formações, discussões, rodas de conversa, reflexões sobre o tema que muitas vezes acabavam passando despercebidas no dia a dia.”

“Lara, minha sugestão é o CIL abrir vagas para os professores de estudantes migrantes. E que essa formação seja para todos os professores.”

(RODA DE CONVERSA COM PROFESSORES, DIRETORA E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA)

No princípio, houve um silêncio. Em seguida, surgiu a primeira sugestão: o CIL atender aos professores que estivessem com estudantes migrantes a partir de um curso de língua. Essa sugestão aflorou e motivou a roda de conversa.

O grupo definiu como prioridade na formação o entendimento sobre a segunda língua e como alfabetizar um migrante. A roda de conversa foi unânime nessa compreensão.

Na entrevista, foi explorada a dimensão do segmento de professores, a fim de compreender os objetivos específicos desta pesquisa, principalmente as evidências sobre a escolarização, sinalizadas nas falas transcritas.

Quadro 22 – O que fazer para a escolarização dos estudantes migrantes venezuelanos?

A escola? Tenta receber da melhor forma possível.
Não.
Não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros.
Nunca trabalhei com alunos venezuelanos.
Como trabalho com os responsáveis, divulguei a EJA oferecida pela escola.
Não sei.
Não tive casos de estudante venezuelano na minha turma.
Tenta levar o aluno migrante aos poucos o conhecimento da língua portuguesa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Percebemos a dificuldade da unidade escolar compreender essa escolarização. Não houve como desenvolvermos o assunto, pois o segmento desconhecia completamente a questão. Sinalizamos que a questão escolarização e interculturalidade são conceitos em discussão na unidade escolar, portanto devem ser trabalhados em formações futuras.

O segmento de professores participou das rodas de conversas e contribuiu muito para a efetivação desta pesquisa. Não houve quaisquer problemas em transitar nos segmentos, salvo o de servidores que não quiseram participar. A direção escolar, vice-direção, secretaria, coordenação foram constantes e atenderam todas as solicitações necessárias, além de viabilizarem que as rodas de conversas fossem realizadas.

4.7.5.2. SEGMENTO DE PAIS

Quadro 23 – Este espaço é aberto para você como familiar expressar o que considera importante para esta pesquisa e não foi explorado na entrevista

Esta entrevista é muito importante para muitas fontes que precisem da educação.
Eu agradeço muito pelo apoio para nós.
Muito bom.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O segmento de pais demonstrou que participar da pesquisa foi muito importante para a comunidade, ainda que não tenham refletido sobre a escolarização desta forma.

4.7.5.3. SEGMENTO DE ESTUDANTES

“Doutora professora.” “Olha! [palmas]. A mãe dela.” E o que é que vocês acham do Varjão? “Eu acho legal.” “Também gosto do Varjão.” Você gosta do Varjão. Eu também gosto. E o material didático dentro da escola? Lembra alguma coisa lá do país de vocês? Da Venezuela? Vocês encontram alguma coisa do seu país no material didático da escola? “Nos livros.” “Nos livros...” Nas atividades? Tem alguma coisa que é muito parecida? Que te remete à lembrança da Venezuela? Que te faz parecer que essa escola se parece com a da Venezuela? “Não. É muito diferente.” Como é que é a escola lá na Venezuela? Porque eu não tenho a mínima ideia. Como é que é na escola da Venezuela? “Bom, é legal. Eu estudei com ela na escola chamada “O Merejal”. Era legal. E depois eu mudei de escola, mudei para uma outra, mas era um pouco chata.” “Aí as criança se abrigavam...” “Acho bonito.”

Vocês acham a educação importante? “Sim.” Por quê? A escola é importante porque as crianças vão pra lá e aprendem a fazer a tarefa e vão aprender a fazer as casas. Não é? As casas de todos os venezuelanos e brasileiros também. E você? Por que acha a escola e a educação importante? “Eu acho porque los meninos tem que aprender muito, vão estudar, vão aprender e ser uma pessoa boa.” Mas você é uma pessoa boa e você nem estudou ainda, só de você querer ser professora, você é uma pessoa especial. “Eu vou estudar amanhã, porque minha mãe quando está cuidando dela não pode atender à noite.” Então um beijo, muito obrigada!

O segmento de estudantes, apesar de estar no caminhar do processo de escolarização, mostrou uma percepção mais clara do que é a vivência na escola, sua importância e o que pretendem com e nessa escola.

Ressaltamos que a escolarização pretendida nesta pesquisa é a ideia que Barbosa (2007) nos provoca, ao refletir que “as culturas da infância, as culturas familiares e a cultura escolar podem nos auxiliar a pensar um novo modelo de escolarização de qualidade para as crianças brasileiras” (p. 1081). Nesse sentido, a escola faz parte da educação das crianças, cujo viver é o que chamamos de escolarização. Consideramos um processo, pois a criança vai entender culturas e não negá-las, o que requer uma temporalidade e projetos afins definidos em propostas pedagógicas.

Barbosa (2007) ainda defende que:

Uma escola que seja plural, mas não excludente, Uma escola que possa “escutar” as crianças e se construir para e com elas. Que escute o barulho do confronto e faça emergir os mal-entendidos, compreenda as diferenças nos modos de recepção e significação, ajuste as lógicas de cada grupo cultural, analise as relações de poder e hierarquia entre eles e proponha processos de inserção social de todos. Problematizar a incomunicabilidade das culturas e criar com significados compartilhados e contínuos, que envolvam e discutam as culturas legítimas, não legítimas, de massas, populares, infantis, as muitas culturas do mundo contemporâneo, são fundamentais no processo de escolarização. (p.1080-1081)

A escolarização, sendo um processo de construção da escola com seus discentes, deve observar que os estudantes migrantes venezuelanos passaram a ser um grupo cultural no CEF 01 do Varjão. Além disso, essa compreensão deve ser construído em todos os segmentos que a compõem.

A escolarização foi tecida pelas falas apresentadas após a análise dos dados, ou seja, não foi explícita, mas inferida nas vivências e nas percepções apresentadas. A formação continuada da unidade escolar precisará refletir em espaços formadores sobre o que é a escolarização e o porquê da importância de compreendê-la como um processo coletivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fala não é privilégio de alguns homens e mulheres, mas direito de todos (as).

Paulo Freire.

Em um primeiro momento, a pandemia da Covid-19 dificultou bastante o contato com os migrantes venezuelanos; que depois, sentiram-se mais confiantes com a presença da pesquisadora.

Inicia um diálogo que foi crescendo à medida que as relações sociais foram oportunizando espaços de fala e uma busca coletiva para acolher, abrigar e buscar oportunidades de trabalho e apoio na sedentarização.

A comunidade venezuelana iniciou o processo de apontar as dificuldades, após as matrículas, que foram acompanhadas por esta pesquisadora e o Grupo de Pesquisa Consciência, como aquisição de material escolar e a falta de celular com internet satisfatória para as aulas remotas.

Em contrapartida, observamos que a SEEDF, através das escolas, tentou oportunizar condições para a matrícula desses alunos no ano letivo de 2021, depois da publicação da Resolução 001/2020 CNE-CEB. Vale ressaltar que cada escola criou uma estratégia de avaliar e nivelar este estudante. Logo, é necessário pesquisar se todos os envolvidos: pais, estudantes migrantes e a escola sabem o que é necessário para se efetivar a matrícula e o que está garantido em lei.

As migrações nunca foram tão altas nas escolas públicas brasileiras como nesses últimos anos⁴³; é fato que as escolas não estavam preparadas para essa demanda e ainda não estão, mas já há um processo de acolhimento e ousa até dizer que já há um processo de visualização desse novo estudante e a percepção de que precisam organizar novas pedagogias para garantir uma escolarização dentro dos direitos humanos e educacionais.

⁴³ A partir dos dados do Censo Escolar, consolidados para o Brasil, verifica-se um aumento expressivo no número de imigrantes matriculados na rede básica de ensino, passando de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020. Nota-se maior número de estudantes do sexo masculino, principalmente no ano de 2020, e crescimento considerável do número de matrículas para todas as etapas da educação básica. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020. Acesso em 24 jan. 2022.

Esta pesquisa pretendeu colaborar com a tentativa de apontar políticas públicas que aproximem a escola das questões que a desafiam com a presença dos estudantes migrantes.

A escolarização pode nos dar respostas às perguntas; assim, consideramos a educação popular como promotora da inclusão social, a qual deve ter sua prática no Currículo em Movimento da SEEDF, cuja fundamentação teórica é baseada na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-Cultural, para as quais a educação deve ser compreendida pelo estudante em seu processo individual e coletivo.

Por fim, nestas considerações, apresentamos a educação que reportamos e o fenômeno migrantes venezuelanos(as) na escola. Num sujeito coletivo formado na RA do Varjão DF, com os segmentos da escola pública.

A pretensão foi analisar a escolaridade e a inclusão social, refletindo com os atores sociais a abrangência dos documentos que regem a escola pública periférica em relação à população desses estudantes. Em outras palavras, compreender **como a escola pública do DF aborda a escolarização e a inclusão social dos estudantes migrantes venezuelanos(as)?** Lançar o olhar de pesquisadores nas práticas pedagógicas que foram avaliadas e discutidas para que pudéssemos iniciar um processo de análise dialética que garantisse a emancipação do sujeito.

Marx (2020), no prefácio à contribuição crítica da economia política, nos faz refletir que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (p. 85). Tomamos essa reflexão para analisar o sujeito/objeto desta pesquisa, suas relações sociais e sua permanência na escola. Assim a metodologia foi o MHD (Materialismo Histórico Dialético) com o uso de instrumentos de pesquisa que nos trouxessem a fala dos segmentos escolar.

Os migrantes venezuelanos(as) residentes no Varjão iniciaram o processo migratório em 2019. Escutamos diversas narrativas orais da caminhada e chegada ao Brasil. A crise do capital banuiu o direito à cidade desses venezuelanos e os expulsaram. A Venezuela perpassa por um período de luta e resistência contra as ideologias hegemônicas, o que agravou as condições de trabalho e produção.

Ao iniciar a pesquisa mais de 200.00 venezuelanos (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 13)⁴⁴ haviam entrado no país. Hoje, em março de 2022, os dados atualizados pelo Subcomitê Federal Para Recepção, Identificação e triagem dos Imigrantes de Janeiro 2017 a Dezembro de 2021 são **305.076** venezuelanos sendo que 671.152 entraram no Brasil e estes 370.096 saíram.

Nas narrativas desta pesquisa, verificamos que não existe a certeza de um abandono social do país de origem, mas a possibilidade concreta de retornar à Venezuela e compreender essa complexidade proporcionada pelos meios de produção do capital à classe trabalhadora.

Não temos a pretensão de justificar o neoliberalismo e suas brutalidades, mas compreendemos o quanto é cruel o que a crise do capital imprime à Venezuela, país que, no momento, não deixou de lutar e resistir. Insistimos que não é uma Crise da Venezuela mas uma crise do capital.

Esse migrante tem escolarização; a maioria já cursou o Ensino Médio ou Superior: há professor, médico, assistente social, enfermeiro, engenheiro agrônomo e outras formações no grupo de dez famílias que a pesquisa atingiu o que nos evidenciou que a escolaridade é importante para os migrantes que de imediato, ao chegarem ao Varjão/DF procuram à escola para matricular seus filhos, uma prioridade nesse processo migratório.

Na comunidade escolar, não foi diferente. No segundo semestre de 2019 e início de 2020, a escola matriculou muitos estudantes migrantes venezuelanos e iniciou o processo de compreensão destes na escola, porém a pandemia da COVID-19 impactou as construções das relações sociais com e entre esses estudantes.

Embora o ensino remoto tenha sido oferecido, nem sempre os estudantes migrantes abriram suas câmaras durante as aulas, por diversos motivos, mas principalmente devido à internet de má qualidade e ao sentimento de vergonha e insegurança. Nesse ensino, havia, de um lado, um professor, e do outro, estudantes migrantes venezuelanos, os quais evidenciaram a vergonha de falar por ter outra língua materna.

⁴⁴ A pesquisa evidencia o número de imigrantes por nacionalidade entre 2011 e 2020. Nela, a Venezuela vem em primeiro lugar no quadro quantitativo, confirmando 265.408 residentes no Brasil.

Durante a oferta do ensino remoto não houve como fazer o acolhimento, mas no retorno ao atendimento presencial a unidade escolar percebeu esse estudante e o acolheu em sala.

O trabalho pedagógico iniciou-se a partir dessas boas-vindas, a fim de garantir o espaço da pluralidade. De fato, essa foi à reflexão após as rodas de conversas com o segmento de professores.

Desse modo, a percepção da escola foi muito importante e ainda está em construção. As rodas de conversas estimularam para o início de um processo de promoção de uma educação igualitária e, para tanto, há uma reflexão sobre as necessidades imediatas: a construção de uma proposta pedagógica que inclua esse estudante migrante, a concepção de necessidade de formação para o professor, principalmente pela aquisição de uma segunda língua.

A alfabetização é o maior conflito vivido pela escola, que ainda está na busca de compreender esta ação pedagógica; por isso, sinalizou a necessidade de formação dos professores e de uma diretriz da secretaria.

Defensora da escola ser detentora das condições de construir as melhores diretrizes para atendimento do estudante migrante, a pesquisa nos provocou para que cada unidade escolar possa apontar diretrizes que deve ser construída de maneira horizontal, negando o formato verticalizado de legislações impostas e criadas por sujeitos que não conhecem o chão escolar.

Durante a Roda de Conversa, a escola construiu uma Carta Manifesto protocolada na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Legislativa do DF e encaminhada ao Conselho Distrital de Educação. A SEEDF, até o presente momento, está na escrita destas diretrizes com o GT diversificado, do qual a pesquisadora é colaboradora, junto com a UnB e as gerências que constituem a estrutura da SEEDF. O GT (chamado de Estudantes não falantes da Língua Portuguesa) procurou atender de maneira abrangente todos os estudantes migrantes.

Vale salientar que as escolas públicas periféricas receberam outras migrações, desde 2010, como chineses e haitianos. Entretanto, só recentemente, devido ao processo migratório venezuelano, o sistema educacional do DF percebeu a necessidade de formalizar diretrizes que serão publicadas em janeiro para que o ano letivo de 2022 inicie com um documento formal nas escolas públicas.

Desse modo, observamos que há um movimento de reflexão para a implementação de políticas públicas voltadas para os estudantes migrantes.

Somente hoje, a SEEDF sinaliza a compreensão de que há tais pluralidades e outros sujeitos nas escolas públicas, e que políticas devem ser construídas com a urgência que o caso requer.

Após o acolhimento, a maior dificuldade evidenciada pela escola foi a língua, seguida por inclusão e formação de professores, que efetive a construção de políticas públicas voltadas para a educação emancipadora.

A pesquisa evidenciou a necessidade de formação dos pais na língua portuguesa e estes demonstraram muita agonia por não falarem português, visto ser um impedimento para o trabalho; a maioria tem aprendido com os filhos pequenos.

Ainda na formação percebemos que ao vivenciarem a escola, os estudantes migrantes podem reinterpretar sua própria cultura; para que isso ocorra, o processo de interculturalização crítica é indispensável.

As rodas de conversa trouxeram a necessidade de priorizar na unidade escolar espaços de discussões e propostas pedagógicas voltadas para a interculturalidade, com formação sinalizada pelos professores.

Foi evidenciada pela escola quando tratamos de português como segunda língua e o português como língua de acolhimento a urgência da oferta das duas formações e da discussão pela SEEDF com os professores e se possível com todos os segmentos que compõem a unidade escolar.

Enfim, concluímos nesta pesquisa que, na perspectiva do MHD, não é há uma conclusão fechada, dita e certa, sem que haja a possibilidade de mudanças, uma vez que o fenômeno está em constante movimento.

Até aqui, ela nos encaminhou para a conclusão de que a escolarização ainda não foi compreendida pelos segmentos da unidade escolar; além disso, o estudante migrante venezuelano está incluso nos outros sujeitos que constituem a pluralidade escolar. Por conseguinte, é necessário que seja priorizado seu direito à educação nos fundamentos que embasam o Currículo em Movimento.

A inclusão social deve ser assegurada na perspectiva freireana; ademais, a educação que emancipa deve fluir nos projetos pedagógicos que objetivam uma educação plural, igualitária, intercultural e transformadora.

Esta pesquisa encontrou o Grupo de Pesquisa COSNCIÊNCIA para sustentar as atividades de apoio à comunidade venezuelana.

Em relação às políticas públicas, a SEEDF está galgando caminhos quando possibilita a criação de um GT para discussão sobre novas diretrizes, quando a pesquisa aponta a formação da segunda língua do segmento de professores no CIL, quando a Universidade avalia a possibilidade de um projeto de Extensão voltado às crianças migrantes.

Essa reflexão responde as considerações finais desta pesquisa. Há muito que prosperar para a compreensão desse sujeito nas escolas públicas periféricas do DF. Por hora, a compreensão das múltiplas determinações apontadas pelo sujeito / objeto tem condição de nos evidenciar as contradições para que a escola, e porventura a SEEDF, possa buscar as melhores ações e garantir que a prática pedagógica da pluralidade, da escolarização formal, da interculturalização e da emancipação seja garantida neste espaço escolar.

REFERÊNCIAS

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). *Declaração de Cartagena*. 1984. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em 25 jun. 2021.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR); COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). *O Reconhecimento dos Refugiados pelo Brasil*. Brasília: ACNUR/CONARE, 2007. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/24507.pdf>. Acesso em 11 jul. 2021.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS (ACNUR). *Cartilha para refugiados no Brasil*. Direitos e deveres, documentação, soluções duradouras e contatos úteis. Brasília: ACNUR, 2014. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Cartilha-para-Refugiados-no-Brasil_ACNUR-2014.pdf. Acesso em 12 maio 2021.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS

(ACNUR). *Refugiado ou Migrante?* O ACNUR incentiva a usar o termo correto. Brasília: ACNUR, 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em 25 jun. 2021.

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento. O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em 31 jan. 2022.

ARROYO, Miguel G. *Outros Sujeitos*. Outras pedagogias. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1678701/mod_resource/content/1/Outros%20Sujeitos%2C%20Outras%20Pedagogias%20.pdf. Acesso em 31 jan. 2022.

BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007. Vol. 3.

BARBOSA, Lucia M. A.; TONHATI, Tânia M. P.; HERRERA, M. U. *Desafios, limites, potencialidades de refugiados solicitantes de refúgio e imigrantes venezuelanos no Brasil*. Brasília: ACNUR, 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/empreendedorismo_de_refugiados_completa.pdf. Acesso em 11 jul. 2021.

BARBOSA, Maria C. S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as Socializações e a Escolarização no Entrelaçamento destas Culturas. *Revista Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100 (especial), p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 2 fev. 2022.

BASTOS, Julia P. B; OBREGÓN, Marcelo F. Q. Venezuela em crise: o que mudou com Maduro? *Derecho y Cambio Social*, n. 52, ano XV, p. 1-16, 2018. Disponível em: https://www.derechoycambiosocial.com/revista052/VENEZUELA_EM_CRISE.pdf. Acesso em 31 jan. 2022.

BOTTOMORE, T. (org.). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2543654/mod_resource/content/2/Bottomore_dicion%C3%A1rio_pensamento_marxista.pdf. Acesso em 28 jan. 2022.

BRANDÃO, Carlos R.; STRECK, Danilo R. *Pesquisa Participante*. A Partilha do Saber. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. *Operação Acolhida*. Brasília: Ministério da Casa Civil, s. d. a. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/>. Acesso em 2 fev. 2022.

BRASIL. *Programa Currículo em Movimento*. Apresentação. Brasília: MEC, s. d. b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-curriculo-em-movimento-sp>

1312968422. Acesso em 31 jan. 2022.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil* (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980*. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Revogada pela Lei nº 13.445, de 2017. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br?ccivi-03/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 12 maio 2021.

BRASIL. *Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997*. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em 31 jan. 2022.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)*. Edição especial cidade de São Paulo. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>. Acesso em 11 jul. 2021.

BRASIL. *Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. *A operação acolhida*. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2>. Acesso em 2 fev. 2022.

BRASIL. *Nota Técnica n. 3 da CONARE*. Brasília: Ministério da Justiça, 2019. Disponível em: https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1564080197.57/sei_mj-8757617-estudo-de-pais-de-origem-venezuela.pdf. Acesso em 21 maio 2021.

BRASIL. *Refúgio em número*. 5. ed. Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública (MUSP), 2020a. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros>. Acesso em 10 abr. 2021.

BRASIL. *Resolução n. 1, de 13 nov. 2020*. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasil: MEC, 2020b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/165271-rceb001-20/file>. Acesso em 11 jul. 2021.

CARTA CAPITAL, *Na Venezuela a solidariedade é medida em barris de petróleo*. 10 fev. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/na-venezuela-a-solidariedade-e-medida-em-barris-de-petroleo/>. Acesso em: 25 mar 2021.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio T.; MACEDO, Marília F. R. (coord.). *Imigração e Refúgio no Brasil*. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Brasília: OBMigra, 2020. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf. Acesso em 11 fev. 2021.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD-DF 2015*. Brasília: CONARE, 2016. Disponível em: <http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/PDAD-Distrito-Federal-1.pdf>. Acesso em 11 jul. 2021.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). *Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD-DF 2018*. Brasília: CONARE, 2020. Disponível em: http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/Ajustes_PDAD.pdf. Acesso em 11 jul. 2021.

CORAZZA, Felipe; MESQUITA, Ligia. Crise na Venezuela: o que levou o país ao colapso econômico e à maior crise de sua história. *BBC News Brasil*, 22 out. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-45909515>. Acesso em 11 jul. 2021.

CORTINA, Adela. *Aporofobia, a aversão ao Pobre*. Um desafio para a Democracia. São Paulo: Contracorrente, 2020.

DELFIN, Rodrigo B. *Migrações, refúgio e apátridas*. Guia para comunicadores. Brasília: ACNUR, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em 23 maio 2021.

DISTRITO FEDERAL. *Acolhimento e atendimento para a escolarização de estudantes não falantes de Língua Portuguesa na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. Brasília: Subsecretaria de Educação Básica, 2020a.

DISTRITO FEDERAL. *Proposta Pedagógica*. CEF 01 do Varjão 2020. Brasília: SEEDF, 2020b. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_cef_01_do_varjao_plano_piloto.pdf. Acesso em 11 jul. 2021.

FERNANDES, Maria L. B. Os conceitos de Vivência e Reelaboração Criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 16, n. 1, p. 213-226, 2018. Disponível em:

<https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16112>. Acesso em 2 fev. 2022.

FRANCO, Priscila. O direito ao acesso à educação básica para estudantes imigrantes nas escolas públicas brasileiras. *Revista Educação Básica em Foco*, v. 2, n. 2, p. 1-6, abr./jun. 2021. Disponível em: https://educacaobasicaemfoco.net.br/05/Artigos/4-REFLEX0ES-SOBRE-INCLUSAO/O_direito_ao_acesso_a_educacao_basica_para_estudantes_imigrantes_ROCHA-P-F.pdf. Acesso em 2 fev. 2022.

FREINET, Célestin. *A educação do trabalho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. Tradução: J. Batista. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974] 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli S. (org.). *Karl Marx & Friedrich Engels – História, natureza, trabalho e educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FUKS, Rebeca. Quadro Retirantes. Candido Portinari. *Cultura Genial*, s. d. Disponível em: <https://www.culturagenial.com/quadro-retirantes-de-candido-portinari>. Acesso em 11 jul. 2021.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 11 jul. 2021.

GALEANO, Eduardo. *As veias abertas da América Latina*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://home.ufam.edu.br/salomao/Tecnicas%20de%20Pesquisa%20em%20Economia/Textos%20de%20apoio/GIL,%20Antonio%20Carlos%20-%20Como%20elaborar%20projetos%20de%20pesquisa.pdf>. Acesso em 31 jan. 2022.

GIROTO, Giovani; DE PAULA, Ercília. M. A. T. Imigrantes e Refugiados no Brasil: uma análise sobre a escolarização, currículo e inclusão. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 13, n. 1, p.164-175, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/43867/30046/133678>. Acesso em 31 jan. 2022.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829>. Acesso em 31 jan. 2022.

GUERRA, Sidney. A nova Lei de Migração no Brasil: Avanços e melhorias no campo dos Direitos Humanos. *Revista de Direito da Cidade*, v. 9, n. 4, p. 1717-1737, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/28937>. Acesso em 31 jan. 2022.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB). *CEF 01 do Varjão*. 2021. Disponível em: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/escola/dadosEscola/53009436>. Acesso em 11 jul. 2021.

LEFEBVRE, Henri. *O Direito à Cidade*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2008. Disponível em: https://monoskop.org/images/f/fc/Lefebvre_Henri_O_direito_a_cidade.pdf. Acesso em 31 jan. 2022.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em 31 jan. 2022.

MARINGONI, Gilberto. *A Revolução Venezuelana*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2008.

MARX, Karl. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5668741/mod_resource/content/1/MARX_%20Grundrisse%20Manuscritos%20Econ%C3%B4micos%20%281%29.pdf. Acesso em 11 jul. 2021.

MESZÁROS, István. *A Educação para além do Capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/a-educacao-para-alem-do-capital-istvan-mezzaros.pdf/at_download/file. Acesso em 2 fev. 2022.

MOREIRA, Ludmilla M. M. L. *Indústria migratória brasileira: evidências de uma ordem transnacional privada a partir do estado de São Paulo e do Distrito Federal*. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados sobre as Américas). Instituto De Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21005/1/2016_LudmillaMariaMendesLealMoreira.pdf. Acesso em 12 fev. 2022.

MOURA, Adriana F.; LIMA, Maria G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, v. 23, n. 1, p. 98-160, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em 13 fev. 2022.

NETTO, José P. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/introducao-aos-estudos-do-metodo-de-marx-j-p-netto.pdf>. Acesso em 2 fev. 2022.

NIDELCOFF, Maria. T. *Uma escola Para o Povo*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Lucia L. *O Brasil dos imigrantes*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Zahar Editor, 2002.

OLIVEIRA, Maria. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/19192704/Como_fazer_pesquisa_qualitativa_Maria_Oliveira. Acesso em 3 fev. 2022.

PORTINARI, Cândido. *Retirantes*. 1944. Disponível em: <https://masp.org.br/acervo/obra/retirantes-da-serie-retirantes-1944-1945>. Acesso em 31 jan. 2022.

REGIONAL REFUGEE AND MIGRANT RESPONSE PLAN (RMRP). *Plano Regional de Resposta a Refugiados e Migrantes 2022*. Disponível em: RMRP-<https://rmp.r4v.info/>. Acesso em 2 fev. 2022.

RÊSES, Erlando. Materialismo Histórico-Dialético. In: BRUNETTA, Antonio A.; BODART, Cristiano N.; CIGALES, Marcelo P. (org.). *Dicionário do ensino de Sociologia*. Maceió: Café com Sociologia, 2020. p. 219-224. Disponível em: https://www.academia.edu/43825857/Dicion%C3%A1rio_do_Ensino_de_Sociologia. Acesso em 3 fev. 2022.

RÊSES, Erlando; COSTA, Danúbia R. A política pública de Direitos Humanos e formação de professores. *ARACÊ – Direitos Humanos em Revista*, n. 2, ano 2, maio,

p. 84-104, 2015. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/danubia_pp_edh_fp.pdf. Acesso em 3 fev. 2022.

RÊSES, Erlando da Silva; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da. O Materialismo Histórico Dialético e o Estudo de Políticas Públicas de Educação: Questões de Método. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (orgs.). *Investigação em Política e Gestão da Educação: Métodos, Temas e Olhares*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

RODRIGUES, Francilene S. *Nacionalidade no pensamento social brasileiro e venezuelano e o lugar Guayana*. Manaus: UFAM, 2014.

SACAVINO, Susana B. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos 2020. *Revista Educação*, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38257/html>. Acesso em 24 nov. 2021.

SANTOS, Ale. Racismo disfarçado em ciência: como foi a eugenia no Brasil. *Superinteressante*, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://super.abril.com.br/especiais/racismo-disfarçado-de-ciencia-como-foi-a-eugenia-no-brasil>. Acesso em 29 junho 2021.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2005.

SASKIA, Sassen. *Expulsões, brutalidade e complexidade na economia global*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ricri/article/download/37581/19227/89196>. Acesso em 3 fev. 2022.

SAVIANI, Demerval. *Interlocuções Pedagógicas*. Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação, Campinas: Autores Associados, 2010. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Demerval. Panorama Histórico do Processo de Construção da Pedagogia Socialista no Brasil. In: CALDART, Roseli S.; BÓAS, Rafael. L. V. (org.). *Pedagogia socialista – Legado da Revolução de 1917 e desafios atuais*. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 103-126.

SAVIANI, Demerval. O legado de Karl Marx para a educação. *Germinal Marxismo e Educação em Debate*, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018. ISSN: 2175-5604, Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330299351_O_LEGADO_DE_KARL_MARX_PARA_A_EDUCACA. Acesso em 31 jan. 2022.

SILVA, Débora C. A.; BRAGA, Daniel S. Educação e imigração contemporânea no Brasil: um silêncio bibliográfico? *Paideia*, v. 14, n. 22, p. 55-75, 2019. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/8328>. Acesso em 11 jul. 2021.

SILVA, Kátia Augusto Curado Pinheiro Cordeiro. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. *Linhas Críticas*, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668>. Acesso em 31 jan. 2022.

SIMÕES, Gustavo F. (org.). *Perfil Sociodemográfico e Laboral da imigração venezuelana no Brasil*. Curitiba: CRV, 2017. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/Perfil_Sociodemografico_e_laboral_venezuelanos_Brasil.pdf. Acesso em 3 fev. 2022.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO DISTRITO FEDERAL (SINPRO/DF). *Currículo em Movimento da Educação Básica*. 2. ed. Brasília: SINPRO/DF, 2018. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica/>. Acesso em 11 jul. 2021.

SOARES, Sílvia L. As Políticas Públicas, as Políticas Educacionais, a Avaliação e a Formação de Professores: Caminhos que se Entrecruzam. In: CUNHA, Célio; SOUSA, José V.; SILVA, Maria A. (org.). *Investigação em Política e Gestão da Educação: métodos, temas e olhares*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

SOUSA, Taísa R.; PEDROZA, Regina L. S.; SOUSA, José V. A infância em foco: estado, políticas públicas e educação. *Linhas Críticas*, v. 20, n. 43, p. 643-663, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4402>. Acesso em 31 jan. 2022.

Subcomitê Federal Para Recepção, Identificação e triagem dos Imigrantes <https://www.r4v.info/pt/document/informe-de-migracao-venezuelana-dez2021>

VIGOTSKY, Lev S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2477794/mod_resource/content/1/A%20construcao%20do%20pensamento%20e%20da%20linguagem.pdf. Acesso em 3 fev. 2022.

ANEXOS

ANEXO 1 – DIÁRIO DE ITINERÂNCIA

O Diário de Itinerância é um instrumento da Pesquisa Participante para registrar o fenômeno e seu movimento, as relações sociais vividas e qual sua contribuição para a consciência real da pesquisadora. Dessa forma, registramos o movimento que perpassou o fenômeno e a pesquisadora.

DATA	AÇÃO	OBSERVAÇÕES
28/6/2020	Contato com o IMDH Irmã Rosita	
05/7/2020	Contato com a população de migrantes	

	Varjão (Eduardo e outros)	
20/9/2020	Contato com Esmeralda (e outros)	
21/9/2020	Encontro para café	Assuntos abordados: Bolsonaro, ida para Porto Alegre, obtenção do Ensino Médio (ninguém estava com documentação em mãos). Apesar de não falarem muito sobre política, mostraram uma foto com Bolsonaro.
23/9/2020	Contato com a Conferência Vicentina Nossa Senhora dos Migrantes: Presidente Paulo	Eles me levaram à Conferência.
24/9/2020	Reunião com Confrade Paulo e Casa São José	Recebi a lista do IMDH por famílias.
29/9/2020	Conversa com Misselani, migrante venezuelana	Escutei sobre o que é prioritário para os migrantes refugiados venezuelanos.
30/9/2020	Reunião com Lúcio Rogério, administrador do Varjão.	Censo iniciou em 05/10/2020. Conheci Dra. Mariana, diretora do Posto de Saúde. Assuntos: destaque da população de migrantes venezuelanos, solicitação de criação de uma rede e de um carro para a administração buscar as doações abertas no grupo de colaboradores (há 4 casas para montar).
1/10/2020	Encontro com Dra. Mariana, diretora do Posto de Saúde.	A equipe do Posto fará o censo dos migrantes e acompanhará sua saúde.
5/10/2020	Primeira saída para o censo	Duas casas venezuelanos: 14 pessoas. Deixei duas cestas básicas. Precisam de uma vaga para creche e duas vagas para a escola local.
10/2020 e 11/2020	Colaboração para com o Censo todas as quartas e sextas	Sinto a dificuldade de abertura da população. Cada dia, chega uma nova família. São muitos companheiros, e a noção de Estado dos venezuelanos é muito diferente da noção do brasileiro. São

		trabalhadores: todos que indiquei para prestarem serviços foram elogiados. São centrados. Os homossexuais são excluídos e sofrem muito.
10/11/2020	Contato com Luana, diretora do CEF 01 do Varjão (apresentação do projeto).	Eu apresentei o projeto de pesquisa para Luana, que conversou comigo e me entregou o PP para estudar.
18/11/2020	Convite de Luana para fazer uma formação com os professores da escola (marcada para 16/12).	Assisti à apresentação de Luana, que mostrou as dificuldades e o que gostaria de discutir com os professores.
16/12/2020	Formação para o CEF 01 do Varjão: migrantes e escola. Interlocuções Necessárias.	<p>Moisés Antônio, poeta angolano, participou conosco, declamando o poema "Ser Migrante", publicado no livro de Geografia do 9º ano.</p> <p>Durante a formação, surgiu o processo remoto e a posterior dificuldade de os migrantes acompanharem.</p> <p>Houve solicitação dos professores para haver mais formações a respeito.</p> <p>Segundo os docentes, o trabalho de Pesquisa será importante para o Varjão e a SEEDF.</p> <p>Foi solicitado o estudo de termos como: xenofobia, misoginia e <i>bullying</i> com as crianças.</p> <p>Verificamos que os migrantes angolanos também sofrem para serem alfabetizados, ainda que seu idioma oficial seja português (europeu).</p>
02/1/2021	Rodas de conversas na pracinha com os venezuelanos.	Conversamos sobre a língua. Brincam com as palavras cognatas, falam da dificuldade em decidir sair da Venezuela e das brincadeiras de

		crianças.
15/1/2021	Abertura de uma campanha via <i>WhatsApp</i> para que os venezuelanos procurem o Posto de Saúde do Varjão e façam seu cadastro.	O posto atendeu 15 venezuelanos.
30/1/2021	Reunião com amigos e a comunidade	Recolhemos doações de roupas. O BB doa para a pesquisadora 30 a 40 cestas mensais para serem distribuídas na comunidade da Serrinha e Venezuelana. É necessário montar duas casas.
5/2/2021	Distribuição de cestas e rodas de conversas	Falaram de Roraima, como chegaram ao Brasil. Ficou agendado para a pesquisadora fazer a visita técnica dia 11/3/2021. Prepararam uma “arepa” para a pesquisadora. Chegaram dois venezuelanos homossexuais, com quem conversamos a respeito da diversidade e da importância em serem ultrapassados os preconceitos.
8/2/2021	Reunião com Dr. Leonardo Cavalcanti, do OBMigra (a partir de envio de <i>e-mail</i> em 9/11/2020, com resposta recebida em 8/12/2020.	Indicação para a construção da primeira cartilha sobre educação do ACNUR. Dr. Leonardo respondeu nosso <i>e-mail</i> e conversou com a pesquisadora e com Priscila, colega da FE/UnB. Ele nos indicou para Dra. Tânia Tonhatti.
10/2/2021	Reunião com Dra. Tânia Tonhatti, coordenadora dos trabalhos de escrita da Primeira Cartilha sobre Educação para os Migrantes, contratada pelo ACNUR.	Dra. Tânia Tonhatti nos explicou como o ACNUR solicitou o produto, neste caso o formato da Cartilha. Conheci o professor responsável pelo Eixo 1, Dr. Marcelo Cigales: decidimos o formato do pré-texto.

11/2/2021	Construção do texto da Cartilha	Eu e Priscila, em reunião via Google Meet, construímos o primeiro texto no formato para a Cartilha, com perguntas e respostas para serem usadas em infográfico, e a enviamos para os professores Marcelo e Tânia. Tivemos dúvidas em relação ao Ensino Profissional e aos Institutos.
26/2/2021	Reunião com Dr. Marcelo Cigales	O professor Marcelo nos retornou, com elogios a nosso trabalho. Decidimos aprofundar a pesquisa: fiquei responsável por contatar o Conselho estadual de Educação e o responsável por Educação Profissional no MEC.
28/2/2021	Convite de aniversário dos venezuelanos Milena e José	O aniversário foi comemorado na praça. De máscaras e com receio do contágio por COVID-19, passamos o dia com os venezuelanos. Chegaram mais quatro migrantes da interiorização: os pais de Milena e duas irmãs. A mãe é médica.
04/3/2021	Reunião Eixo 1 – recepção da devolutiva do ACNUR do texto do eixo 1 (as melhores possíveis, com poucas correções)	Pedimos para nos reunir com a equipe de criação da Cartilha. Ocorreu-nos a ideia de construirmos bonecos.
11/3/2021	Visita técnica a Roraima	Viagem cheia de ansiedade, devido à segunda onda do COVID-19, extremamente agressiva. Roraima e Manaus estavam em faixa roxa. A pesquisadora fez o diário da viagem em arquivo separado.
19/3/2021	Apresentação do pré-projeto para a SEEDF	Fui convidada para participar do primeiro GT de construção das diretrizes pedagógicas para os não falantes da Língua Portuguesa.
20/3/2021	Apresentação do pré-projeto ao Grupo Consciência e Pós Popular	Exercício de oralidade e apresentação. Recebimento das

		contribuições. Embora a pesquisadora estivesse bastante nervosa, ficou mais segura depois da apresentação.
25/3/2021	Reunião do Eixo 3: pesquisa com pais e mães venezuelanos	
4/4/2021	Pesquisa com mãe e estudante venezuelana	A entrevista, enviada antecipadamente por WhatsApp, foi realizada por conversa via Google Meet, sem gravação.
12/4/2021	Apresentação oral para a Disciplina Território-Educação, da professora Dra. Maria Lídia Bueno	A professora agradeceu a participação da formação para a turma de graduação do curso de pedagogia da FE-UnB.
23/4/2021	Entrevista com Elluz, da Cartilha ACNUR	Fiz a entrevista com Elluz, mãe de estudante venezuelana.
2/5/2021	Entrega do texto da qualificação para a revisão Visita ao IMDH, com Irmã Rosita	Apresentei um local para trabalharmos com a concessão pela Terracap, para ser um espaço a mulheres e crianças migrantes. Entreguei ao IMDH as doações de roupas. Irmã Rosita pediu que seja aberta campanha para recolhermos colchões e fogão, pois há duas famílias aguardando acolhimento: uma é polonesa.
6/5/2021	Apresentação oral para o Exército via Google Meet.	O General Matos participou da reunião, agradeceu o retorno e informou ter inserido no planejamento as salas de transição como ideia para facilitar a acolhida.
8/5/2021	Visita ao IMDH e à Conferência Mãe dos Migrantes, no Varjão	Doação de cestas básicas para o acolhimento de três migrantes venezuelanos e uma família palestina, que chegaram ao Varjão.
13/5/2021	Coordenação dos trabalhos no GT Estudantes não falantes da Língua,	Apresentação conjunta com a Profª Altaci e os indígenas venezuelanos

	constituído pela SEEDF	WARAO. Levamos o cacique dos Warao, mediado pela Caritas Brasileira, e a professora Dr ^a Maria Gorete, da UFMG.
20/5/2021	UNIRG-GURUPI – dia do pedagogo	Apresentação na mesa sobre Paulo Freire, pedagogia e a pesquisa participante com os migrantes.
27/5/2021	Fechamento das disciplinas do Mestrado	
5/6/2021	Encontro com venezuelanas para ir a Posto da Polícia Federal ver documentação	Encontro de aproximação com mulheres venezuelanas e acompanhamento de revalidação dos documentos de residentes e solicitantes de refúgio na Polícia Federal.
10/6/2021	Abertura da Campanha em grupos de WhatsApp para receber doações	Chegada de doações para montagem de 3 casas para abrigar os migrantes.
14/6/2021	Entrega do texto para a ACNUR do eixo um sobre a legislação educacional	Construído em conjunto com a mestranda Priscila e o Prof. Marcelo Cigales.
24/6/2021	Reunião do GT Estudantes não falantes da Língua Portuguesa	
26/6/2021	Encontro com alguns venezuelanos na pracinha do Varjão.	Entrega de cestas básicas, um fogão, uma geladeira
8/7/2021	Reunião do GT Estudantes não falantes da Língua Portuguesa	
13/7/2021	Entrega de doações	A rede social foi muito bem correspondida: recebemos doações e colaboramos para a instalação dos migrantes.
22/7/2021	Coordenação dos trabalhos no GT Estudantes não falantes da Língua,	Apresentação da Legislação educacional e defesa do uso do termo migrantes junto com Prof. Flávia Maia, da Letras-UnB.
24/7/2021	Festa de aniversário do venezuelano Eduardo	Primeiro convite social que recebi. Compareci por 10 minutos com a comunidade de venezuelanos
5/8/2021	Visita ao CRAS VARJÃO com Karina Venezuelana	Fomos cadastrar, agendar e compreender por que cortaram o

		bolsa família.
9/8/2021	Acompanhei a venezuelana Gladys para treinamento.	Acompanhei Gladys numa lavanderia para tentar vaga de emprego.
10/8/2021	Distribuição de doações	Entrega de cestas básicas e conversa com a comunidade venezuelana.
11/088/2021	Acompanhar CRAS casal venezuelano Eudis e esposo	Falecimento de uma venezuelana e acionamos o CRAS para o sepultamento social.
31/8/2021	Banca de Qualificação	Pesquisa qualificada com indicações da banca que foi de caráter formador e indispensável para este trabalho
2/9/2021	Diálogos sobre migrantes e Paulo Freire protagonizado pelo orientador e a orientanda no espaço pedagógico da CRE PPC	Participação da Oficina Diálogos Pedagógicos da CRE PPC, sobre a pedagogia freireana e os migrantes.
4/9/2021	Revisão texto da qualificação	Recebi o texto didaticamente ticado da Prof. Dra. Maria Lídia Bueno da Fe-UnB, com as contribuições e indicação de leitura do livro “A Revolução Venezuelana”, de Gilberto Maringoni (2008).
5/9/2021	Revisão texto da qualificação	Recebi as contribuições da Prof. Dra. Francilene Rodrigues, da UFRR, com indicação de leitura de seu livro “Nacionalidade no pensamento social brasileiro e venezuelano e o lugar Guayana” (2014).
6/9/2021	Aquisição do material para leitura	Busca do material indicado pela banca
9/9/2021	Reunião do GT Estudantes não falantes da Língua Portuguesa	Participação da reunião do GT.
10/9/2021	Entrega das cestas básicas	Distribuição das cestas básicas aos migrantes, referente ao Programa Providência.
13/9/2021	Reunião com Luana, do CEF 01 Varjão, para apresentação do roteiro das	Foi acordado assumir a coordenação dos professores para Roda de

	entrevistas	Conversa com este segmento no dia 15/9/2021.
15/9/2021	Roda de Conversa com os professores do CEF 01 do Varjão nos turnos matutino e vespertino	Roda de Conversa, apresentação da entrevista e análise da inclusão trabalhada com os migrantes.
16/9/2021	Reunião Programa PBSL-Letras, com a Profa. Márcia	Participando da reunião com o Grupo do PBSL UnB sobre avaliações.
17/9/2021	Transcrição da Roda de Conversa	Trabalhando na transcrição
20/9/2021	Reunião de Gestão do CEF 01 Varjão	Escuta sensível da Gestão da Escola, com recebimento de um portfólio.
22/9/2021	Roda de Conversa dos Professores do CEF 01 do Varjão	Apresentação da pesquisa, com duas sugestões do Sujeito Coletivo: - enviar uma Carta para a Comissão de Educação e Cultura; - leitura do texto coletivo da carta para apreciação.
23/9/2021	Escrita do Projeto	Início da escrita coletiva com o orientador para um Projeto de Oferta da Língua como Inclusão Social às crianças migrantes do Varjão DF num período de dois anos.
28/9/2021	Reunião LAEMI	Reunião do Grupo de Pesquisa Laemi do OBMigra: migrantes e as boas práticas.
28/9/2021	Início da Semana Universitária	Participação dos Círculos Freirianos, PBSL e as avaliações
6/10/2021	Entrega de cestas básicas	Entrega de cestas básicas aos migrantes venezuelanos. Doação do Instituto Providência.
6/10/2021	Reunião GT	Reunião do GT para a Construção das Diretrizes aos estudantes não Falantes da Língua Portuguesa.
12/10/2021	Reunião na pracinha do Varjão	Conversa informal com os migrantes venezuelanos.
13/10/2021	Início da escrita final da dissertação	Início da escrita dos aspectos metodológicos e necessidade de observação direta na escola.

26/10/2021	Observação direta	Observação do intervalo e de sala de aula no turno matutino.
29/10/2021	Observação direta	Observação do intervalo e de sala de aula no turno vespertino.
30/10/2021	Sábado Letivo	
3/11/2021	Sala de professores e coordenação	Observação da chegada e início do atendimento presencial após as medidas de isolamento social.
6/11/2021	Entrada e Saída dos turnos matutino e vespertino	Observação da interculturação e inclusão além do espaço da sala de aula.
10/11/2021	Observação geral da escola	Observação da compreensão da escola da pluralidade e dos Outros sujeitos.
30/11/2021	Conclusão da escrita	Sentimento de alegria e medo de não ter colocado no papel tudo que a pesquisadora conseguiu refletir nas contradições apresentadas pelo fenômeno migrantes venezuelanos.

ANEXO 2 – CARTA MANIFESTO

CARTA ABERTA DO CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL VARJÃO DF

Brasília (DF), 24 de setembro de 2021.

Neste novo viver em plena Pandemia, o mundo se reinventa e a educação se movimenta com seus outros sujeitos, o ensino híbrido, as novas tecnologias e a luta para que a educação seja humanizada.

Após dois anos de pesquisa educacional, social e qualitativa, a servidora da Secretaria de Estado de Educação, Professora Lara Andréia Sant`Ana Cardoso, matrícula 204144-8, que por ora está mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, na Linha de Políticas Educacionais, com a pesquisa intitulada **Análise da Escolarização e Inclusão Social dos Estudantes Migrantes Venezuelanos da Escola Pública Periférica do Distrito Federal e o Centro de Ensino Fundamental do Varjão**, em roda de conversa com o segmento magistério, decidimos escrever esta Carta Manifesto, a qual pretendemos entregar à Comissão de Educação, Saúde e Cultura (CESC) da Câmara Legislativa do DF, bem como ao Conselho Distrital de Educação (CDE) e à Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Considerando que:

a) O CEF 01 do VARJÃO é a única unidade escolar desse RA, a menor do DF, porém que tem uma população de migrantes haitianos e venezuelanos atraídos ou não pelo Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH), presidido por Irmã Rosita, um dos parceiros em potencial do ACNUR umas das agências da ONU que cuida dos refúgios do mundo inteiro.

b) Desde 2010, acompanhamos a chegada dos haitianos no Brasil, uma migração resultante de questões ambientais na época; hoje, o cenário das migrações venezuelanas é complexo, por isso foi designado pela ANCUR e o CONARE, Ministério da Justiça, como uma crise humanitária que perpassa na Fronteira BV8 entre o Brasil e a Venezuela. Segundo o RNM 2021, no caderno Brasil (p. 12), há a informação de que “até agosto de 2020, 148.782 Venezuelanos haviam recebido autorizações de residência temporária, e o país acolhia 102.504

solicitantes de reconhecimento da condição de refugiados e 46.141 refugiados reconhecidos”. Esses dados confirmam o maior número de migrantes já recebidos no Brasil; a migração nos faz receber mais de 200.000 venezuelanos e as ruas do Varjão estão constituídas de diversidade, interculturalidade, cujo novo comportamento social adentra aos muros da escola, como deve ser.

c) A referida unidade escolar tem neste ano 2021, 10 matrículas de estudantes migrantes. Para compreendê-la, buscamos as palavras de Arroyo (2018), que, ao analisar os outros sujeitos, nos contempla ao informar: “quando lutam por escolas e universidades, pelo conhecimento científico ou por cursos de formação e espaços próprios ou na escola, na verdade buscam saberes que nos ajudam a entender as verdades das experiências vividas” (p. 225). Ora, é isso que percebemos nos migrantes: há uma infinidade de experiências vividas, há uma língua materna, há uma cultura e como nós, instituição educacional, podemos escolarizá-los e incluí-los socialmente?

d) Não temos a resposta para uma questão problema tão complexa? Mas nos provocamos como sujeitos coletivos e nas discussões deste segmento apresentamos aqui nossa análise para que possamos como instituição educacional garantir a oferta de um espaço plural permeado pela educação formal e com possibilidade de formar integralmente os estudantes migrantes.

e) Em novembro de 2020, tivemos a primeira legislação educacional brasileira: Resolução 001/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara da Educação Básica (CEB), a qual nos mostra o distanciamento das escolas brasileiras quando nos exige uma avaliação na língua materna do migrante, no ato da matrícula, caso este não tenha documentos que provem sua escolaridade, além de outros apontamentos. Não questionamos a inclusão e a abertura da escola, mas sim de que modo nivelaremos um estudante e ainda na sua língua materna. A Resolução 001/2020 de que tratamos ainda traz, no Artigo 6º, que “as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes” e discrimina algumas diretrizes entre as quais prática de atividades que valorizem a cultura.

Assim registarmos nossas reflexões como segmento dos professores, da escola pública periférica que oferta a educação básica confrontadas com nossa legislação educacional e nosso Currículo em Movimento, O Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos, bem como os Direitos de Aprendizagem e outros estudos e solicitamos que:

1) A Secretaria de Estado de Educação do DF garanta as unidades escolares que possuem estudantes migrantes matriculados cursos de formação aos professores e servidores, ofertados pela EAPE sobre: Práticas de inclusão de estudantes migrantes, A segunda língua e Intercultura.

2) O Programa Jovem Voluntários ministrado nas unidades escolares, em especial as que ofertam o tempo integral, possa ser estendido às unidades escolares que tenham estudantes migrantes para que possam voluntariar seu trabalho na política de acolhimento e inclusão social destes.

3) Em contraturno, possa ser ofertado um espaço escolar para que este estudante migrante frequente e seja acompanhado no estudo da língua e no que for necessário no intuito de garantir a inclusão social e sua escolarização. Essa demanda atenderia a Resolução 001/2020.

4) Regulamente, no Calendário Letivo, um dos dias temáticos seja para que todas as unidades escolares reflitam o tema “estudantes migrantes” na Escola Pública do DF.

Assim, oficializamos nossos estudos e nossas propostas como segmento magistério da escola pública periférica para que o sistema educacional do DF desponte na publicação de uma diretriz educacional específica que garanta a escolarização e a inclusão dos estudantes migrantes para além de só regulamentar o ensino da língua, e que tal legislação seja construída de forma horizontal com a participação de todos os segmentos que compõem uma unidade escolar.

Despedimo-nos com o pensar de Freire (1967), que, nas comemorações do seu centenário, ainda se faz presente e indispensável na educação brasileira e do mundo com a ideia de que a escola é para todos e pode emancipar pessoas. A escola pública de hoje é para os estudantes migrantes e outros sujeitos, é para culturas diversas, para outras línguas e é esse chão que acolhe, forma e transforma e emancipa.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos.

Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. À medida que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas.

A realidade que vivenciamos quando se adentra aos muros da escola pública é a realidade concreta da sociedade, neste caso do Varjão DF. Essa sociedade é constituída de cultura, de movimento e de transformação. Constroem seu espaço social geográfico dia a dia e a escola é base, o abrigo, o livro aberto para que essa consciência desponte e o liberte para o que nos orienta a nossa Lei de Diretrizes e Bases o cidadão pleno para o exercício da cidadania.

Assinamos esta carta como sujeito coletivo de uma Pesquisa Participante sobre a Análise da Escolarização e Inclusão Social dos Estudantes Migrantes Venezuelanos na Escola Pública Periférica do DF.

ANEXO 3 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N. 072/2021 – EAPE

Brasília, 14 de outubro de 2021.

Para: Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro.

Assunto: Autorização de pesquisa

Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de LARA ANDRÉIA SANT'ANA CARDOSO, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ROGER PENA DE LIMA (Matrícula - 204909-0)

Diretor Pedagógico – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da
Educação (EAPE)

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE

SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070
Telefone: 3901-2378

ANEXO 4 – FOTOS

As fotos a seguir foram obtidas no domínio público das redes sociais (Facebook e Instagram) da Operação Acolhida e as fronteiriças fotografadas pela própria pesquisadora em visita exploratória no campo.

Figura 7 – Operação Acolhida Indígena Warao em trabalho da arte nativa



Fonte: Brasil (s. d. b.).

Figura 8 – Família Venezuelana no Abrigo



Fonte: Brasil (s. d. b.).

Figura 9 – Operação acolhida venezuelanos para abrigo no albergue



Fonte: Brasil (s. d. b.).

Figura 10 – Operação acolhida Warao (etnia indígena venezuelana)



Fonte: Brasil (s. d. b.).

Figura 11 – Operação acolhida Abrigo São Vicente II/Cuidados entre si



Fonte: Brasil (s. d. b.).

Figura 12 – Operação Acolhida Projeto Mexendo a Panela (março 2021)⁴⁵



Fonte: Brasil (s. d. b.).

Figura 13 – Operação Acolhida O Ensino da 2ª Língua (primeiro desafio da migração)



Fonte: Brasil (s. d. b.).

⁴⁵ O projeto fornece alimentação aos venezuelanos em situação de rua.

Figura 14 – Operação Acolhida Coral Infantil



Fonte: Brasil (s. d. b.).

Figura 15 – Consulado Venezuelano em Boa Vista (RR)



Fonte: Autora (mar. 2021).

Figura 16 – Hospital Estadual de Retaguarda Covid-19⁴⁶

Fonte: Autora (mar. 2021).

Figura 17 – Fronteira BV8 (Brasil-Venezuela)



Fonte: Autora (mar. 2021).

⁴⁶ Hospital montado para atender aos migrantes venezuelanos em Boa Vista (RR), doado ao Estado pelo exército. Em março de 2021, estava fechado (foto tirada em 16 de março de 2021): havia uma população de mais de 1.800 venezuelanos em situação de rua, ao mesmo tempo em que Roraima estava em bandeira vermelha (Covid-19).

Figura 18 – Atividade Grupo Consciência



Fonte: Autora.

Figura 19 – Distribuição de cestas básicas



Fonte: Autora.

Figura 20 – Distribuição de cestas básicas



Fonte: Autora.

Figura 21 – Abrigo Roraima da Fraternidade sem Fronteira



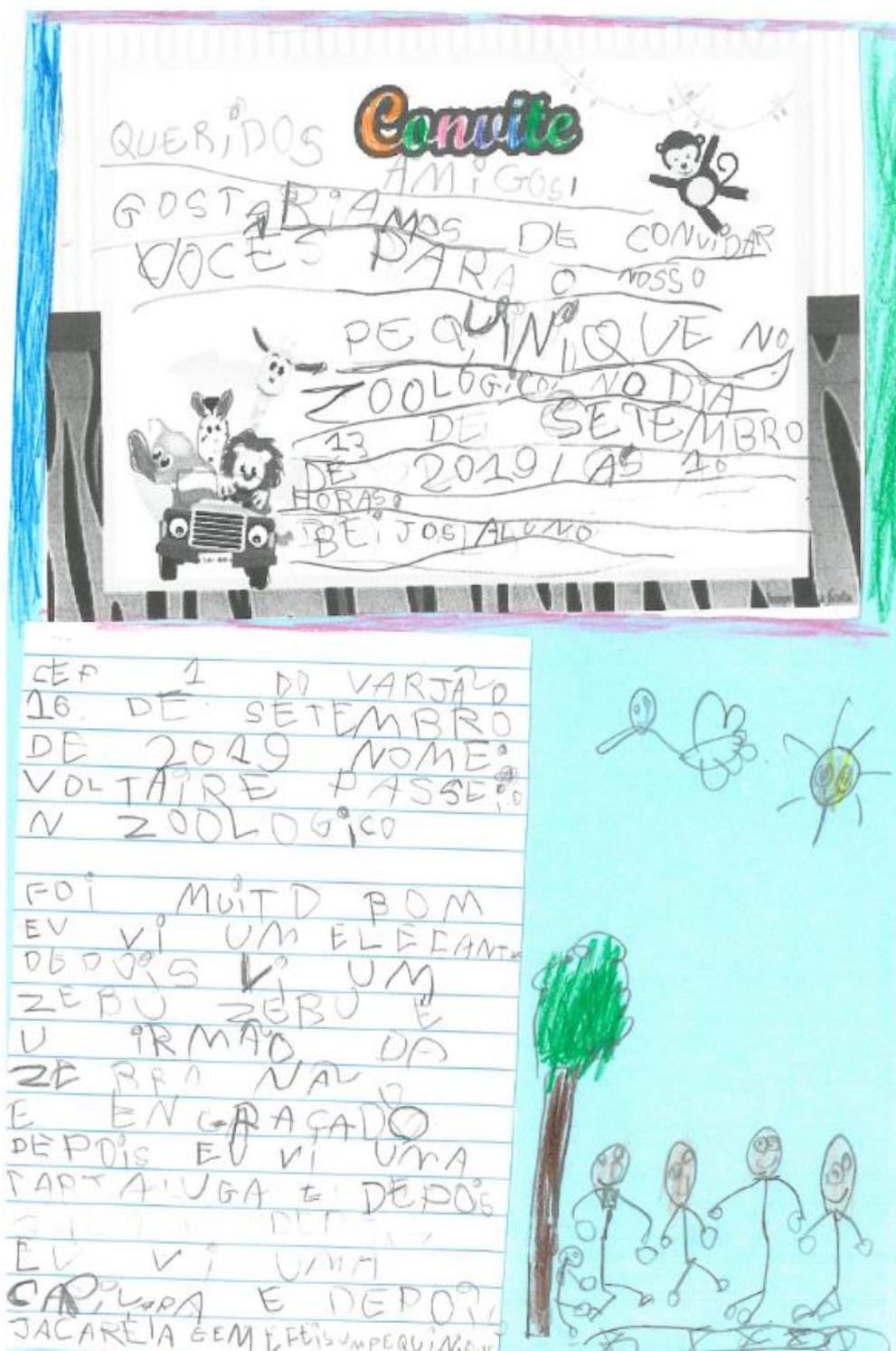
Fonte: Autora.

Figura 22 – Entrada do CEF01 VARJÃO



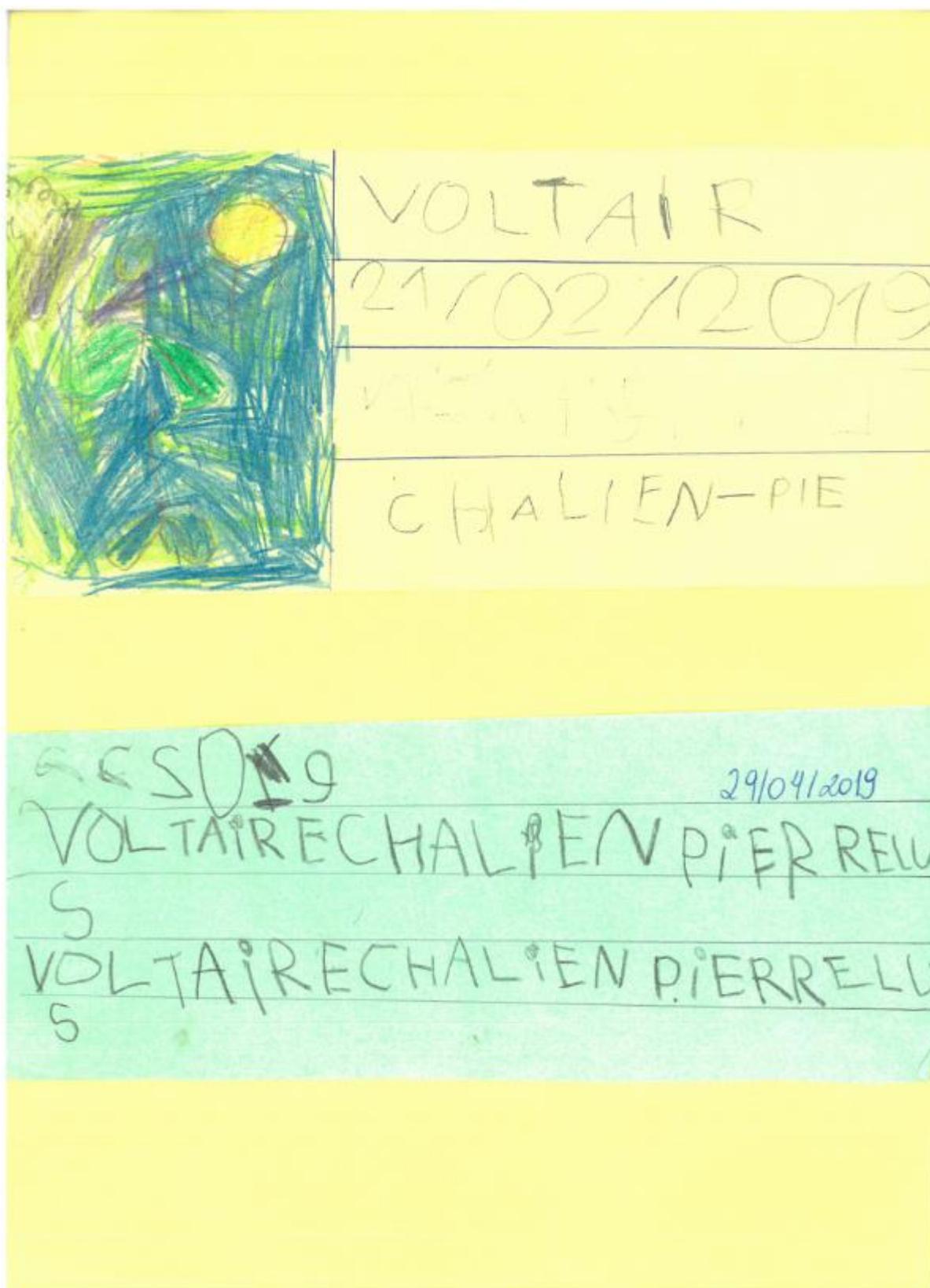
Fonte: Autora.

Figura 23 – Material Pedagógico de Portifólio CEF 01 do Varjão, 1º ano D, turno vespertino (2019)



Fonte: Bruna Monteiro Oliveira (professora da turma).

Figura 24 – Material Pedagógico de Portifólio CEF 01 do Varjão, 1º ano D, turno vespertino (2019)



Fonte: Bruna Monteiro Oliveira (professora da turma).