



Universidade de Brasília

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

TANYARA ANDRADE DE ARAUJO

ATENDIMENTO E ACOLHIMENTO A INDÍGENAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE
REFÚGIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEEDF: ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Orientador: Prof. Dr. Umberto Euzebio.

Brasília, 2025.

TANYARA ANDRADE DE ARAUJO

**ATENDIMENTO E ACOLHIMENTO A INDÍGENAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE
REFÚGIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEEDF: ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Linha de Pesquisa: Povos originários, imigrantes e pessoas em situação de refúgio: educação, deslocamento, migração, cultura e identidades.

Orientador: Prof. Dr. Umberto Euzebio.

Brasília, 2025.

AA663a Andrade de Araújo, Tanyara
ATENDIMENTO E ACOLHIMENTO A INDÍGENAS E PESSOAS EM
SITUAÇÃO DE REFÚGIO NA EDUCATENDIMENTO E ACOLHIMENTO A
INDÍGENAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DA SEEDF: ANÁLISE DE DOCUMENTOS / Tanyara Andrade de
Araújo; orientador Umberto Euzébio. Brasília, 2025.
196 p.

Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e
Cooperação Internacional) Universidade de Brasília, 2025.

1. Atendimento e acolhimento. 2. Educação Básica. 3.
SEEDF. 4. Indígenas. 5. Pessoas em situação de refúgio. I.
Euzébio, Umberto, orient. II. Título.

TANYARA ANDRADE DE ARAUJO

**ATENDIMENTO E ACOLHIMENTO A INDÍGENAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE
REFÚGIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEEDF: ANÁLISE DE DOCUMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Umberto Euzebio/UnB
(Presidente/ orientador)

Prof. Dr. André Luiz da Costa Moreira/UnB
(Examinador interno)

Profa. Dra. Mônica Regina Nogueira da Silva/SEEDF
(Examinadora externa)

Profa. Dra. Maria de Nazaré Klautau Guimarães/UnB
(Examinador suplente)

Brasília, 27 de março 2025.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL

Ata Nº: 36

Aos (VINTE E SETE) dias do mês de (MARÇO) do ano de dois mil (2025), instalou-se a banca examinadora de Dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) TANYARA ANDRADE DE ARAUJO), matrícula (222103583). A banca examinadora foi composta pelos professores Dr(a). (ANDRE LUIZ DA COSTA MOREIRA/EXAMINADOR INTERNO/UNB), Dr(a). (MÔNICA REGINA NOGUEIRA DA SILVA/EXAMINADORA EXTERNA/SEEDF), Dr(a). (MARIA DE NAZARE KLAUTAU GUIMARAES/SUPLENTE/UNB) (Suplente) e Dr(a). (UMBERTO EUZEBIO/PRESIDENTE/UNB, orientador(a)/presidente. O(A) discente apresentou o trabalho intitulado “(ATENDIMENTO E ACOLHIMENTO A INDÍGENAS E PESSOAS EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA SEEDF: ANÁLISE DE DOCUMENTOS.)”. Concluída a exposição, procedeu-se a arguição do(a) candidato(a), e após as considerações dos examinadores o resultado da avaliação do trabalho foi (**X**) **Pela aprovação do trabalho**; () Pela aprovação do trabalho, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado; () Pela reformulação do trabalho, indicando o prazo de (Nº DE MESES) dias para nova versão; () Pela reprovação do trabalho, conforme as normas vigentes na Universidade de Brasília. Conforme os Artigos 33, 39 e 40 da Resolução 0080/2021 - CEPE, o(a) candidato(a) não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Dra. **MÔNICA REGINA NOGUEIRA DA SILVA**, SEEDF Examinadora Externa à Instituição

Dr. **ANDRE LUIZ DA COSTA MOREIRA**, UnB Examinador Externo ao Programa

Dra. **MARIA DE NAZARE KLAUTAU GUIMARAES**, UnB Examinadora Externa ao Programa

UMBERTO EUZEBIO, UNESP Presidente

TANYARA ANDRADE DE ARAUJO Mestranda



Documento assinado eletronicamente por **TANYARA ANDRADE DE ARAUJO, Usuário Externo**, em 11/06/2025, às 09:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Umberto Euzebio, Usuário Externo**, em 11/06/2025, às 09:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Mônica Regina Nogueira da Silva vulej registrado(a) civilmente como Mônica Regina Nogueira da Silva, Usuário Externo**, em 11/06/2025, às 09:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **ANDRE LUIZ DA COSTA MOREIRA, Usuário Externo**, em 11/06/2025, às 10:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Maria de Fatima Rodrigues Makiuchi, Coordenador(a) de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional do CEAM**, em 26/06/2025, às 14:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **12797312** e o código CRC **4945AC8C**.

Referência: Processo nº 23106.052745/2025-38

SEI nº 12797312

Dedicatória

Dedicamos este trabalho a todos os estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica das escolas públicas brasileiras e também a todos os pesquisadores em Educação, que fazem Ciência diuturnamente para que o acolhimento, a inclusão e a equanimidade se tornem uma realidade para todos no nosso país.

Agradecimentos

Não começo agradecendo a Deus numa reflexão pragmática ou para preencher um ritual. O ser divino no qual acredito é movimento e exige isso de nós. Se temos um sonho na vida, o movimento que faz esse sonho acontecer. Retornar à vida acadêmica era um sonho.

Conseguimos. Eu e Deus, que estamos um no outro. Deus se manifestou no meu esforço pleno e constante para percorrer um caminho. Honrando o que me propus a fazer, contemplo a Deus, Sua presença e Sua obra.

Agradeço à minha família, que sempre acreditou no quão longe eu poderia chegar através dos estudos.

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Umberto Euzebio. Embora ele tenha tido dias complexos durante a jornada, jamais me deixou experimentar o sentimento de estar sozinha. Um verdadeiro educador oferece autonomia, mas dá a mão para segurarmos quando precisamos mais.

Agradeço emocionada e de maneira especial à minha filha Anaí, por me escolher como mãe e por me mostrar a cada dia que eu posso ser um pouco mais e um pouco melhor. Ela me ensinou com sorrisos que eu sou a sua pessoa preferida. Amo você ao infinito, filha. Obrigada por tudo e por todos os dias. Você está em cada linha deste trabalho desde o começo e o mundo mais justo e seguro para todas as crianças também é das minhas lutas por sua causa.

Quero agradecer ao Paulinho, que é marido, melhor amigo, parceiro de trocas e de conhecimento, que sabe do meu trabalho como se ele mesmo o tivesse feito, tamanha é a sua sensibilidade e interesse por tudo ao seu redor.

Agradeço por cada incentivo, por cada vez que cuidou da nossa filha para eu descansar, escrever, qualificar, defender. Por cada esforço para que eu estudasse descansada e bem alimentada. Por cada café da manhã juntos. Por cada vez que acolheu a mãe cientista. Você é o meu geminiano favorito, usando agora de licença poética para falar de amor e gratidão. Muito obrigada!

Por fim, mas não menos importante, dedico especial atenção aos meus colegas de curso, em especial: Cida, Marcelo, Roberta, Bárbara (que também foi a doula do meu parto), Priscila e Rondinei. Os orientandos do professor Umberto. Sou muito grata pela jornada com cada uma e cada um de vocês. Foi melhor porque foi com vocês.

“Sou um homem de causas. Vivi sempre pregando, lutando [...] pelas causas que me comovem. Elas são muitas demais: a salvação dos índios, a escolarização das crianças, a reforma agrária, o socialismo em liberdade, a universidade necessária. Na verdade somei mais fracassos que vitórias em minhas lutas, mas isso não importa. Horrível seria ter ficado ao lado dos que nos venceram nessas batalhas.” (Darcy Ribeiro)

Resumo

Nessa pesquisa foi analisado por meio de documentos como a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF promove atendimento e acolhimento a estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica. Listou e analisou documentos de orientação nacionais e da SEEDF sobre estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica, quantificou a presença e o fluxo de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica do DF entre 2013 e 2022 e discutiu a relação dos documentos e dos dados analisados com as orientações curriculares do Currículo em Movimento da SEEDF. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória de análise documental com base na técnica de análise de conteúdo, baseada em Bardin. Foi apresentado histórico do currículo no Brasil e no Distrito Federal, com base em Tomaz Tadeu da Silva. Também foi feito um apanhado acerca dos embasamentos teóricos do currículo até chegar ao currículo vigente no DF. O embasamento teórico para a análise pautou-se em estudos que tratam sobre as legislações nacionais, distritais e internas da SEEDF com foco em atendimento a estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, contando com a análise de três projetos político-pedagógicos de escolas que atendem estudantes indígenas e em situação de refúgio, a fim de contextualizar os documentos com as realidades vivenciadas na Educação Básica da SEEDF e as políticas públicas vigentes. Os principais resultados encontrados perpassam políticas públicas já normatizadas, mas pouco implementadas, principalmente por ausência de estruturação adequada de recursos governamentais, o que compromete a aplicabilidade em todas as escolas da Educação Básica que recebem estudantes indígenas e em situação de refúgio.

Palavras-chave: educação; currículo; currículo em movimento; análise de documentos; política pública; inclusão.

Abstract

This research analyzed documents such as how the State Secretariat of Education of the Federal District - SEEDF promotes assistance and support for indigenous students and in refugee situations enrolled in Basic Education. It listed and analyzed national and SEEDF guidance documents on indigenous students and people in refugee situations in Basic Education, quantified the presence and flow of indigenous students and people in refugee situations in Basic Education of the DF between 2013 and 2022, and discussed the relationship of the documents and data analyzed with the curricular guidelines of the SEEDF Curriculum in Movement. This is an exploratory qualitative research of documentary analysis based on the content analysis technique, based on Bardin. A history of the curriculum in Brazil and in the Federal District was presented, based on Tomaz Tadeu da Silva. A summary of the theoretical foundations of the curriculum was also made until reaching the curriculum in use in the DF. The theoretical basis for the analysis was based on studies that deal with national, district and internal legislation of SEEDF with a focus on serving indigenous students and people in refugee situations, including the analysis of three political-pedagogical projects of schools that serve indigenous students and people in refugee situations, in order to contextualize the documents with the realities experienced in SEEDF Basic Education and current public policies. The main results found permeate public policies that have already been standardized, but little implemented, mainly due to the lack of adequate structuring of government resources, which compromises the applicability in all Basic Education schools that receive indigenous students and people in refugee situations.

Keywords: education; curriculum; curriculum on the move; document analysis; public policy; inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Agência da Organização das Nações Unidas para Pessoas em situação de refúgio
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEDIV	Coordenação de Educação em Diversidade
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CILs	Centros Interescolares de Línguas
CLDF	Câmara Legislativa do Distrito Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Conselho Nacional de Imigração
CODEPLAN	Companhia de Desenvolvimento do Planalto
CONARE	Comitê Nacional para os Pessoas em situação de refúgio
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DFLEGAL	Secretaria de Estado de Proteção da Ordem Urbanística do Distrito Federal
DSADHD	Diretoria de Serviços de Apoio à Aprendizagem, Direitos Humanos e Diversidade
EAD	Ensino à Distância
EAPE	Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACITEC	Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IMDH	Instituto Migrações e Direitos Humanos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, queer, intersexo, assexuais e outras orientações sexuais e identidades de gênero
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações não governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEFI	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Plano Piloto
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPT	Português Para Todos
RA	Região Administrativa
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEAS	Serviço Especializado em Abordagem Social
SEDES/DF	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SIAE	Subsecretaria de Infraestrutura Escolar
SUAG	Subsecretaria de Administração Geral
SUAPE	Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUBIN	Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral
SUBTIC	Subsecretaria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação

SUGEP	Subsecretaria de Gestão de Pessoas
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
SUS	Sistema Único de Saúde
UEs	Unidades Escolares
UNAR	Unidade de Assuntos Religiosos do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília
UNIEB	Unidade de Educação Básica
UNIPLAT	Unidade Regional de Planejamento Educacional e Tecnologia Na Educação

Lista de ilustrações

Figura 1 - Evolução do IDEB Escola Classe Café Sem Troco	174
Figura 2 – Evolução do IDEB Escola Classe 115 Norte	179
Quadro 1 - Categorização dos documentos da análise de dados.....	85
Tabela 1 - Matrículas de estrangeiros nas CREs Paranoá e São Sebastião entre 2013 e 2022.....	158
Tabela 2 - Matrículas de indígenas e estrangeiros na SEEDF entre 2013 e 2022.....	160

Sumário

1 Introdução	15
2 Referencial Teórico	27
2.1 Perspectivas curriculares e o Currículo no Brasil.....	27
2.2 Abordagens curriculares	34
2.2.1 Abordagem crítica do currículo.....	34
2.2.2 Abordagem pós-crítica do currículo.....	37
2.3 O currículo no Distrito Federal e o Currículo em Movimento	40
2.4 Currículo oculto	51
2.5 Educação integral, educação inclusiva e educação diferenciada	52
2.6 Educação e decolonialidade	55
2.7 Pessoas em situação de refúgio e Educação Básica no DF	58
2.8 Indígenas e Educação Básica no DF	67
3 Metodologia	73
3.1 Contexto da pesquisa	78
4 Procedimentos de coleta e análise dos dados	79
4.1 Análise de conteúdo	79
4.2 Análise documental	82
4.3 Descrição e categorização dos documentos.....	83
5 Categorização e descrição dos documentos: leis e documentos federais	86
5.1 Constituição da República Federativa do Brasil.....	86
5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação	89
5.3 Plano Nacional de Educação	93
5.4 Base Nacional Comum Curricular	94
5.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	97
5.6 Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas – RCNEI.....	99
5.6.1 Alterações no RCNEI	100
6 Categorização e descrição dos documentos: leis de proteção	101
6.1 Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973).....	102
6.2 Lei de Refúgio	104
6.3 Lei de Migração.....	106

7. Categorização e descrição dos documentos: documentos distritais	108
7.1 Currículo em Movimento do Distrito Federal: primeira edição	109
7.2 Currículo em Movimento do Distrito Federal: segunda edição.....	113
7.3 Orientações pedagógicas sobre alteração do artigo 26-A da LDB - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	117
8. Categorização e descrição dos documentos: portarias e documentos da SEEDF	120
8.1 Portaria 82 de 9 de fevereiro de 2009.....	121
8.2 Portaria 279/2018 de 19 de setembro de 2018.....	123
8.3 Projeto Político-Pedagógico: PPP	125
8.3.1 PPP da Escola Classe Café Sem Troco	126
8.3.2 PPP da Escola Classe Morro da Cruz	127
8.3.3 PPP da Escola Classe 115 Norte.....	129
9 Análise e discussão de dados.....	131
9.1 Categoria de análise: leis nacionais.....	131
9.1.1 Constituição Federal	132
9.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	134
9.1.3 Plano Nacional de Educação 2014 a 2024	137
9.1.4 Base Nacional Comum Curricular	138
9.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais	141
9.1.6 Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas	144
9.2 Categoria de análise: leis de proteção	145
9.2.1 Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973).....	146
9.2.2 Lei de Refúgio	148
9.2.3 Lei de Migração.....	151
9.3 Categoria de análise: documentos distritais.....	153
9.3.1 Currículo em Movimento	153
9.3.2 Orientações pedagógicas sobre alteração do Artigo 26-A da LDB - História e cultura afro-brasileira e indígena.....	163
9.3.3 Portaria 82 de 9 de fevereiro de 2009.....	166
9.3.4 Portaria 279 de 19 de setembro 2018.....	168
9.4 Projeto Político-pedagógico: PPP	171
9.4.1 PPP da Escola Classe Café Sem Troco	172
9.4.2 PPP da Escola Classe Morro da Cruz	174

9.4.3 PPP da Escola Classe 115 Norte.....	176
10 Considerações finais	179
11 Referências	185

1 Introdução

A Educação Básica no Distrito Federal é oferecida desde a educação infantil até o ensino médio. O sistema educacional do Distrito Federal é composto por escolas públicas e privadas, com ênfase nas escolas públicas, que atendem a uma grande parte da população estudantil na Educação Básica.

Possui uma infraestrutura relativamente bem desenvolvida em termos de escolas e instalações educacionais, em relação ao restante do país. No entanto, desafios como superlotação e falta de recursos adequados ainda persistem, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio.

Anísio Teixeira, educador baiano e defensor do Movimento Escolanovista, desempenhou importante função na criação dos primeiros currículos do Distrito Federal.

O Movimento Escolanovista propunha uma série de ideias e práticas inovadoras em relação ao ensino e à aprendizagem, além de defender a cultura como entremeio de todo o processo educacional.

Em se tratando da capital federal que ora iniciava seus primeiros movimentos, Teixeira trouxe uma nova forma de educar, centrada no estudante e nas aprendizagens. Para o autor,

Esse novo homem, com novos hábitos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional que desconhecia o maior fato da vida contemporânea: a progressão geométrica com que a vida está a mudar. Nós podemos perceber a nova finalidade da escola, quando refletirmos que ela deve hoje preparar cada homem para ser um indivíduo que pense e que se dirija, por si, em uma ordem social, intelectual e industrial eminentemente complexa e mutável. Hoje, sem nenhum exagero, se quisermos que a nova ordem de coisas funcione com harmonia e integração, precisamos que cada homem tenha as qualidades de um líder. Pelo menos a si ele tem que guiar, e o tem que fazer com mais inteligência, mais agilidade, mais hospitalidade para o novo e imprevisto (Teixeira, 1957, p. 14).

O currículo é um conjunto organizado de planejamentos de ensino que contam com objetivos, métodos e avaliações para mensurar o que deve e como deve ser aprendido, utilizado nas instituições educacionais para guiar o processo de ensino e aprendizagem. Ele serve como uma estrutura que ajuda a definir o que os alunos

devem aprender e como esse aprendizado será alcançado ao longo de um determinado período.

Como pontua Silva (2022), o currículo é uma ferramenta ideológica e de poder, já que traduz intencionalidades e posicionamentos por parte de quem cria e aplica as propostas curriculares no cotidiano das instituições. Ou seja, não há neutralidade e tudo é político, principalmente o currículo.

Essa ideia coaduna com o cerne do Currículo em Movimento, ferramenta curricular pedagógica vigente no Distrito Federal e documento fundamental para o presente estudo.

A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, é a legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil desde sua criação até os dias atuais, passando por mudanças importantes ao longo do tempo, principalmente por meio das leis 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003 (para incluir a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio).

A Lei Nº 11.645/2008, sancionada em 10 de março de 2008, complementa e amplia a Lei Nº 10.639/2003, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio no Brasil.

É importante ressaltar que a LDB fornece diretrizes gerais e a implementação dessas diretrizes pode variar de acordo com as políticas educacionais de cada estado e município.

Dentro da SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Currículo em Movimento é a proposta curricular para a Educação Básica. Foram vivenciadas diferentes propostas curriculares desde a criação de Brasília em 1960, com diferentes vieses que atendiam às demandas propostas pelos governadores eleitos em cada mandato, até culminar no documento vigente hoje em dia, crítico e e mais independente de políticas governamentais distritais.

A proposta curricular vigente na SEEDF será explorada em tópico específico nesta pesquisa, mas vale destacar de antemão que seus princípios são: integralidade, transversalidade, diálogo entre escola e comunidade, territorialidade e valorização do local, abarcando princípios de desenvolvimento local (Distrito Federal, 2018, p. 35), o que traz à tona as ideias de Cavaco.

A autora vislumbra os valores de um currículo como viáveis quando eles têm “[...] equidade social, territorial, desenvolvimento sustentável, justiça ambiental e responsabilidade territorial.” (Cavaco, 1999, p. 31) e traz fortemente o sentido de decolonialidade e educação antirracista para e em direitos humanos, já que são temáticas atuais, em movimento, urgentes e que são discutidas rotineiramente em encontros e formações da SEEDF.

A educação integral, um dos fundamentos do Currículo em Movimento, tem como princípios: integralidade, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade e valorização do local, abarcando princípios do desenvolvimento local, como “[...] equidade social, territorial, desenvolvimento sustentável, justiça ambiental e responsabilidade territorial.” (Cavaco, 1999, p. 31).

É um conceito pedagógico que visa ao desenvolvimento completo do estudante, indo além do enfoque tradicional na aquisição de conhecimentos acadêmicos.

A educação integral se propõe a considerar todas as dimensões do ser humano, incluindo aspectos cognitivos, emocionais, sociais, físicos, culturais e éticos.

Este modelo educativo busca formar cidadãos plenos, capazes de atuar de maneira consciente e responsável na sociedade, trazendo como pilares a participação ativa de todos os envolvidos, diminuição da evasão escolar e formação crítica para uma sociedade mais justa e solidária. O Currículo em Movimento preconiza em seu texto essa forma de educação.

Assim, quando a SEEDF apresentou em 2013 o Currículo de Educação Básica da SEEDF ou Currículo em Movimento, ele já estava sendo validado experimentalmente nas escolas, tendo sua completa implementação e aplicação a partir de 2014 em toda a rede pública, com uma importante reformulação para aplicação a partir de 2018, como abordaremos adiante.

Essa vivência experimental, segundo o próprio documento, buscou captar as especificidades do campo do currículo para além do que pode ser restrito ao ensino dos conteúdos, que engessa as práticas e que vai também de encontro ao que é proposto pelo currículo em questão. A intenção era justamente captar as necessidades reais da Educação Básica do DF.

Dessa forma, a proposta curricular passou a ter elementos mais inclusivos, flexíveis e a SEEDF começou a receber, concomitantemente, um número maior de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, dada a sua abertura para

adaptar a educação à realidade dos sujeitos que demandam a Educação Básica do Distrito Federal e também à busca desses públicos pela Educação Básica nas escolas públicas do DF.

O Currículo em Movimento defende o trabalho em rede e convivência escolar negociada, que possibilita a “ampliação de oportunidades às crianças, jovens e adultos e, conseqüentemente, o fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo Currículo” (Distrito Federal, 2018, p. 15).

A ideia da SEEDF de promover a educação integral é fazer um resgate da própria história de Brasília, que se alia com os ideais de Anísio Teixeira para a escola, já que o autor descreve o espaço escolar como um espaço de múltiplas funções e de convívio social, que busca o desenvolvimento integral do ser humano.

A educação inclusiva refere-se a um conjunto de práticas e políticas que visam garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, necessidades especiais, origens socioeconômicas, etnias, gêneros, ou outras características, tenham acesso equitativo a uma educação de qualidade.

O objetivo é criar um ambiente escolar onde todos os alunos possam aprender juntos, respeitando e valorizando suas diferenças individuais. Isso consona com o Currículo em Movimento, que preconiza uma educação que possibilite as aprendizagens.

A partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os eixos transversais, ou seja, uma educação diferenciada, personalizada de acordo com as possibilidades e necessidades de cada estudante, pode-se falar em inclusão de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, que compõem o público-alvo deste trabalho.

De acordo com o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), os termos "migrante", "imigrante" e "refugiado" se referem a sujeitos em diferentes condições, de forma que a perspectiva do país que recebe acaba sendo a de que o migrante é o indivíduo que se desloca de uma região para outra, seja dentro do mesmo país ou entre países, com o objetivo de residir temporária ou permanentemente.

As motivações para a migração podem ser diversas, incluindo busca por melhores condições de vida, trabalho, educação ou reunificação familiar.

Já o imigrante é a pessoa que entra em um país diferente do seu de origem com a intenção de estabelecer residência. Do ponto de vista do país receptor, o indivíduo é considerado um imigrante.

Um refugiado ou pessoa em situação de refúgio é alguém que, devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a determinado grupo social ou opiniões políticas, encontra-se fora de seu país de origem e não pode ou não quer retornar a ele, devido a tais temores.

Essas definições são importantes porque ajudam a compreender as diferentes situações enfrentadas por pessoas em movimento e orientam a atuação do IMDH na promoção e defesa dos direitos humanos dos migrantes, imigrantes e pessoas em situação de refúgio.

Também auxiliam na compreensão de que este trabalho se propõe a estudar as formas de atendimento e acolhimento da SEEDF, em especial estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, mas não excluindo os demais estudantes imigrantes em suas necessidades, que se assemelham em muito às dos que se encontram em situação de vulnerabilidade pelo refúgio.

Na realidade da escola pública na Educação Básica do DF, há a presença de muitos estudantes indígenas (brasileiros ou não) e imigrantes (pessoas em situação de refúgio ou não).

Com a entrada crescente deles na Educação Básica do DF, devido a diversas situações políticas e econômicas que perpassam o Brasil, no caso dos indígenas, ou de seus países de origem, no caso de imigrantes e pessoas em situação de refúgio, os professores da rede pública de ensino se deparam há algum tempo com uma realidade específica na sala de aula: um número expressivo de estudantes falantes de outras línguas e pertencentes a outras culturas.

Muitos desses estudantes não possuem a língua portuguesa como língua materna ou mesmo não possuem algum domínio sequer desse idioma, o que não deixa de ser entrave em todos os âmbitos, desde a aquisição de documentos, passando pelo acesso a serviços de saúde, até chegar na matrícula escolar, perpassando toda a vida social do indivíduo.

A SEEDF recebe, além de pessoas em situação de refúgio de diversos países, os estudantes indígenas brasileiros e venezuelanos em suas instituições, divididas em 14 Coordenações Regionais de ensino.

As dificuldades dos estudantes indígenas que frequentam escolas urbanas perpassam muitas vezes a distância até a escola e a falta de transporte para locomoção até chegarem diariamente a essas instituições formais de ensino.

Essa foi a motivação inicial para esta pesquisa, que surgiu na vivência de uma proposta educacional diferenciada na Escola Classe 115 Norte durante o ano de 2021, no retorno pós crise pandêmica, mas ainda na pandemia de Covid-19.

Lá, foi oportuno compartilhar pela primeira vez conhecimentos e cotidianos diferenciados, por conta das demandas específicas dos estudantes das etnias Wapixana, Tukano e Tuxá matriculados na instituição naquele ano.

Dentre algumas dificuldades do ano letivo de 2021, que trouxe consigo o desafio do retorno pós pandêmico, os maiores entraves se deram em torno da comunicação e da logística para atendimento especializado, apesar dos esforços da unidade escolar.

As crianças não tinham o português como língua materna, a escola não dispunha da quantidade de salas e não havia professores intérpretes para essa individualização na aprendizagem, como prescreve a Portaria 279/2018, a Política Pública de atendimento e acolhimento a estudantes indígenas da SEEDF.

As famílias dos estudantes indígenas participavam ativamente da rotina escolar, eram presentes e a comunicação era facilitada pelas comunidades indígenas atendidas.

Os conhecimentos adicionais para a prática pedagógica eram buscados pela gestão e pelos educadores, em cursos realizados às terças no turno noturno, ofertados gratuitamente pela escola e com a presença de indígenas das comunidades envolvidas com a escola.

A formação acadêmica é uma das partes imprescindíveis para as vivências do cotidiano escolar e a habilidade da comunicação efetiva e da educação funcional para a vida urbana são indispensáveis para oferecer a esses estudantes um processo educacional eficaz para além da titulação.

Apesar de não ter feito, como educadora, nenhum curso específico junto à Coordenação Regional – CRE/PP com suporte ao ensino para as especificidades necessárias à inclusão desses estudantes, no cotidiano da Escola Classe 115 Norte foi possível experienciar uma gama de novos conhecimentos relacionados à educação diferenciada para nossos povos originários.

Por vias encontradas pela escola, a troca de saberes e conhecimentos era contínua, promovida por meio de rodas de conversa, aulas temáticas e outras ferramentas pedagógicas.

Além disso, alimentação nutritiva e balanceada, com colheita própria da horta da escola, doação de cestas básicas, uniformes e calçados para chegantes e suas famílias, bem como para famílias em situação de outras vulnerabilidades provocadas pela pandemia eram algumas das ações coletivas da escola, em esforços da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Durante o ano de 2021 foi ofertado pela escola, em parceria com a ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação, o curso online “Bem viver: culturas invisibilizadas da América Latina”, com duração de 200 horas.

Foram discutidos temas diversos costurados com as rotinas pedagógicas, como racismo estrutural, decolonialidade, políticas públicas para populações invisibilizadas, agroecologia e agroflorestas, demarcação de territórios indígenas, sistema de cotas para estudantes negros e indígenas nas universidades, entre outros.

Dessa forma, o esforço por compreender e vivenciar uma prática pedagógica diferenciada permitiu a abertura para novos campos de leitura e de conhecimento, além do estímulo para dar continuidade aos estudos para, assim, colaborar com a Educação Integral dos estudantes da Educação Básica, como prevê o Currículo em Movimento do DF.

A conjuntura de todos os aspectos e vivências mencionados trouxe a motivação necessária para aprofundamento na presente pesquisa.

Conscientes, portanto, da complexidade do trabalho realizado na Educação Básica da SEEDF e com base nos currículos nacional e distrital, apresentamos uma pesquisa baseada na análise de dados, na qual foi feita a análise documental de documentos nacionais e distritais que asseguram direitos aos estudantes que são o público-alvo deste trabalho.

Este tipo de análise regeu o presente trabalho também porque questões ligadas à ética arrazoam que alguns contatos costumam trazer mais prejuízos do que benefícios às pessoas envolvidas no estudo, afinal, são indivíduos já privados de muitos dos seus direitos básicos, além do risco da violação de privacidade, o que Robert Stake destaca muito bem.

Para o autor, o pesquisador deve possuir “[...] empatia, intuição, inteligência e experiência para lidar com questões sensíveis.” (Stake, 2011, p. 221). Por essas razões, a pesquisa é de cunho documental e optamos por não fazer entrevistas.

O aprofundamento se deu a partir da análise do conteúdo da proposta curricular e das demais normativas estabelecidas pela SEEDF – portarias e documentos que normatizam o atendimento a estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio.

Dessa forma, foram elencados *a priori* os documentos por categorias, trazendo como pano de fundo o Currículo em Movimento do DF, proposta curricular vigente. Contamos com o auxílio das legislações federais e distritais para indígenas e pessoas em situação de refúgio, a saber:

1. Em âmbito nacional: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973), Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas (MEC, 1998), Plano Nacional de Educação (instituído pela Lei Nº 13.005/2014), BNCC (MEC, 2017), Lei de Refúgio (Lei Nº 9.474/1997) e Lei de Migração (Lei 13.445/2017).
2. Em âmbito distrital: Orientações Pedagógicas – História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (SEEDF, 2012), Portaria 82 de 9 de fevereiro de 2009; Portaria 279/2018 de 19 de setembro de 2018; Currículo em Movimento do DF (SEEDF, 2018); PPP da Escola Classe Café Sem Troco, PPP da Escola Classe Morro da Cruz e PPP da Escola Classe 115 Norte.

O apoio do cabedal das legislações federais e distritais que versam sobre indígenas e pessoas em situação de refúgio é indispensável para o estudo, pois irá possibilitar observar um recorte da realidade a partir dos PPPs das escolas estudadas com um arcabouço de direitos já consolidados presentes nas legislações.

Esses direitos, quando presentes no cotidiano escolar, promovem a autonomia e o verdadeiro sentido de inclusão sem aculturação.

A ideia da eficácia da análise de conteúdo é reforçada por Franco, quando a autora afirma que

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (Franco, 2021, p. 10).

O ano de 2013 foi marcado por reformulações curriculares importantes. No Brasil, o Plano Nacional de Educação foi revisto para passar por adequações que vieram a ser aplicadas a partir de 2014. No Distrito Federal, da mesma forma, houve adequação aos objetivos do PNE e a primeira edição do Currículo em Movimento ficou pronta.

Foi um ano muito importante para a realidade educacional brasileira e do Distrito Federal, pelos movimentos realizados para se chegar a uma proposta curricular mais integral, crítica e inclusiva.

Por este motivo, o recorte da pesquisa se dará entre os anos de 2013 a 2022, para analisar documentos referentes a uma década na Educação Básica do DF e suas alterações dentro deste lapso cronológico, bem como as especificidades da educação inclusiva e diferenciada para o público-alvo deste trabalho.

Isso será feito a partir da análise de documentos oficiais da SEEDF, em especial o Currículo em Movimento, bem como as portarias e demais documentos que versam sobre estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio matriculados na Educação Básica do DF.

Destarte, esta pesquisa justifica-se ainda mais pela relevância de uma análise de conteúdo dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas na Educação Básica do DF, para contribuir com as práticas de atendimento da SEEDF aos estudantes que são público-alvo deste trabalho, bem como para facilitar a divulgação e o conhecimento das legislações pelos educadores que atuam na Educação Básica da SEEDF.

Justifica-se, ainda, pela importância de uma discussão científica do tema num momento histórico em que as migrações, forçadas em sua maioria, seguem ocorrendo em diversas direções, também para o Brasil e para o DF, partindo de países em guerra e em graves situações políticas, bem como também na fuga dos nossos povos originários do Brasil de seus locais de origem, devido ao garimpo ilegal, emergências climáticas, perseguições de latifundiários e dificuldades de conseguir atendimento em saúde, educação e demais direitos básicos.

Faz-se urgir um acolhimento efetivo, que traga aos estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio uma maior emancipação e autonomia para além da busca dos conhecimentos pedagógicos.

Assim, justificamos nosso objeto de estudo por acreditarmos que, com seu produto, poderemos contribuir para a revisão e ampliação das ações de recepção,

atendimento e acolhimento pedagógico, linguístico e cultural das comunidades atendidas, promovendo orientação especializada e aperfeiçoamento das práticas de atendimento já presentes nas legislações nacionais e distritais a este respeito.

Dessa forma, as perguntas exploratórias preliminares da presente pesquisa são: quais são os documentos de orientação da SEEDF para o trabalho com estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica do DF? Quantos estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio foram matriculados na Educação Básica do DF entre 2013 e 2022? Quais são as orientações curriculares do Currículo em Movimento do DF, das legislações e das portarias para o trabalho com estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio matriculados na Educação Básica do DF?

Devemos referir que, ao buscarmos respostas para as perguntas propostas, estamos lidando diretamente com o desafio de ponderar sobre elas a partir daquilo que é observado na legislação, mas também do que é vivenciado na prática por meio dos documentos oficiais das escolas elencadas, por isso a necessidade de empenhar o devido rigor para chegarmos a futuras afirmativas.

Assim, junto às perguntas de pesquisa e aos objetivos elencados, há hipóteses formuladas nas vivências e que geraram o problema dessa pesquisa, com a função de delimitar as crenças a se confirmar ou confrontar no percurso, partindo da experiência e passando pelos documentos de orientação da SEEDF e pelo acolhimento feito na unidade escolar que gerou o problema de pesquisa.

Vejamos, portanto, as asserções iniciais submetidas a este trabalho:

- 1) há ações de acolhimento e atendimento em escolas que matriculam estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio;
- 2) os atendimentos são realizados pelas equipes pedagógicas das escolas dentro de suas possibilidades, com base no Currículo em Movimento do DF e nas portarias publicadas sobre os temas;
- 3) há documentos da SEEDF que orientam a prática de atendimento e acolhimento dentro das escolas com matrículas de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, mas eles são pouco divulgados.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar, a partir de análise documental, como a SEEDF promove atendimento e acolhimento a estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica do Distrito Federal.

O presente estudo orienta-se pelos objetivos específicos apresentados a seguir: listar e analisar documentos de orientação nacionais e da SEEDF sobre estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica; quantificar a presença e o fluxo de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica do DF entre 2013 e 2022; discutir a relação dos documentos e dos dados analisados com as orientações curriculares do Currículo em Movimento da SEEDF.

Esta dissertação foi organizada em capítulos numerados. Os capítulos seguem a ordem cronológica das etapas da pesquisa.

O primeiro capítulo traz a introdução do trabalho e elenca as motivações e justificativas para a pesquisa. Aborda um pequeno histórico do sistema educacional de Brasília. Também traz a importância do Movimento Escolanovista para a educação do DF e as contribuições de Anísio Teixeira com a criação das escolas-classe em Brasília.

No segundo capítulo está o referencial teórico, que passa pelas perspectivas e abordagens curriculares no Brasil, com ênfase nas abordagens crítica e pós-crítica do currículo e também pelo currículo oculto e não prescrito. Definimos educação integral, educação inclusiva e educação diferenciada e apresentamos a cronologia do Currículo em Movimento.

Nele, trouxemos também a explicação dos conceitos de indígena, de refugiado e abordamos a importância da educação decolonial para promoção de inclusão e acolhimento na Educação Básica da SEEDF.

O terceiro capítulo traz os aspectos relacionados à metodologia que adotamos para concretizar o estudo proposto: a metodologia qualitativa com base na análise de conteúdo, onde explicamos a importância da análise documental, procedimento metodológico que guiou esta pesquisa.

O quarto capítulo aborda os procedimentos de coleta e análise dos dados, aprofundando na análise de documentos e na importância de categorizar e descrever os documentos com base em Bardin (2011) e Franco (2021), traçando assim o percurso metodológico.

O quinto capítulo explora a descrição dos documentos elencados para o estudo, indo do macro até o micro, iniciando pela legislação federal. Começamos pela Constituição Federal de 1988, dispositivo garantidor de direitos gerais e chegamos até

os PPPs de duas escolas da Educação Básica da SEEDF que atendem a estudantes Warao Coromoto.

Como forma de compreender as realidades que aplicam o Currículo em Movimento, aproveitamos para explorar também dados quantitativos de matrículas desses públicos-alvo entre 2013 e 2022, para mensurar oferta e demanda de ensino para estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio no recorte temporal do estudo.

No sexto capítulo, são descritas as leis de proteção para indígenas e pessoas em situação de refúgio no Brasil. Trouxemos o Estatuto do Índio, a Lei de Refúgio e a Lei de Migração, os três principais dispositivos relacionados a direitos de indígenas e pessoas em situação de refúgio no Brasil.

No sétimo capítulo é feita a descrição dos documentos distritais elencados para o estudo. Abordamos as duas edições do Currículo em Movimento, bem como os documentos orientadores da SEEDF para inclusão de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio e também os PPPs das duas escolas mencionadas neste trabalho.

O oitavo capítulo traz a descrição de documentos da SEEDF para análise neste trabalho, tendo como mote a Portaria 279/2018, que se trata da política pública de atendimento e acolhimento a estudantes indígenas na Educação Básica.

Também foram estudados os PPPs das Escolas Classe Café Sem Troco e Morro da Cruz, já que projetos pedagógicos dizem muito das realidades escolares vivenciada e ressoam como vozes da comunidade escolar. Trouxemos índices educacionais com base no Censo Escolar a fim de exemplificar trajetórias realizadas até aqui pela SEEDF.

No nono capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados, na mesma ordem em que eles foram descritos: dos documentos federais para os distritais e em seguida os específicos da SEEDF.

O décimo capítulo traz as considerações finais, com assertivas acerca da contemplação dos objetivos, lacunas e apontamentos de possibilidades de caminhos dentro do que a legislação já assegura, apesar dos entraves para implantação das políticas públicas nacionais e locais para atender e acolher estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica.

2 Referencial Teórico

O referencial teórico constitui a base conceitual e metodológica de uma pesquisa, servindo de alicerce para a construção da investigação. Nele, apresentamos os autores e as teorias que fundamentam este trabalho, permitindo uma compreensão aprofundada do tema e situando o trabalho dentro do campo do conhecimento ao qual pertence.

Além disso, possibilita o diálogo crítico com a literatura existente, contribuindo para a identificação de lacunas, debates e perspectivas que orientam o desenvolvimento da pesquisa.

No presente capítulo, abordaremos as perspectivas curriculares no Brasil, em especial as abordagens Crítica e Pós-Crítica do currículo, que embasaram a formulação do Currículo em Movimento, explorado em sua historicidade a partir da realidade curricular do DF desde a inauguração de Brasília, em 1960. O conceito de currículo oculto e a Pedagogia freireana, tão importantes para as práticas pedagógicas na Educação Básica, também compõem este capítulo.

Elencamos os conceitos de educação integral, diferenciada e inclusiva para trazer o embasamento do que o Currículo em Movimento defende, bem como a decolonialidade, prática que traz o estudante para o contexto educacional a partir da sua vivência e cultura.

Por fim, pontuamos a situação atual de estudantes em situação de refúgio e indígenas na Educação Básica da SEEDF, como forma de analisar as políticas públicas à luz da realidade.

2.1 Perspectivas curriculares e o Currículo no Brasil

O desenvolvimento de um currículo educacional é parte fundamental do planejamento educacional, pois define o que os alunos aprenderão e como esse conhecimento será adquirido. Os currículos atuais costumam ser adaptados para atender às necessidades específicas dos alunos, seguir padrões educacionais estabelecidos e refletir as metas educacionais de uma determinada instituição ou sistema educacional.

No sentido etimológico, Pinar (1995) recorre à palavra *curriculum* para dar-lhe um sentido renovado. Para o autor, essa palavra significa originalmente “pista de

corrida” e deriva do verbo *currere*, correr em latim. Logo, é antes de tudo, uma ação, uma atividade e não uma coisa, um substantivo.

Para Silva (2022, p. 43), “[...] é como atividade que o currículo deve ser compreendido, uma atividade que não se limita à nossa vida escolar e educacional, mas à nossa vida inteira.”.

É importante ressaltar que desde o período compreendido como educação jesuítica, já se falava em modelos curriculares. Por esta razão, será feita uma breve contextualização histórica dessa ferramenta no Brasil.

O *Ratio Studiorum* é datado como o primeiro currículo existente em solo brasileiro e era um sistema de ensino desenvolvido pela Companhia de Jesus para fins de colonização, uma “ordem religiosa fundada por Inácio de Loyola, e foi introduzido nas escolas e colégios jesuítas em todo o mundo, incluindo as colônias portuguesas, como o Brasil.” (Silva, 2022, p. 21).

O *Ratio Studiorum* foi elaborado no século XVI e foi altamente difundido na educação durante a época colonial. Estabeleceu diretrizes detalhadas para o funcionamento das escolas jesuítas, incluindo a organização do currículo, os métodos de ensino, a administração das escolas e até mesmo a disciplina dos estudantes, na maioria das vezes de forma obrigatória e vertical, todo o conhecimento era transmitido dos padres e missionários jesuítas para os colonizados, sendo aplicados muitas vezes castigos aos que fizessem oposição.

O objetivo principal desse currículo era a formação de líderes religiosos e educadores, bem como a conversão e a educação religiosa dos povos indígenas. Enfatizava a educação com foco nas línguas clássicas (grego e latim), retórica, filosofia, teologia e ciências naturais. Também incluía a formação moral católica como parte essencial do currículo.

O primeiro aceno para modernização curricular partiu do livro “*The child and the curriculum*”, escrito por Dewey em 1902. Nele, Dewey estava muito mais preocupado com “a construção da democracia que com o funcionamento da economia [...]” (Silva, 2022, p. 23) e no seu texto é possível notar que se leva em consideração, pela primeira vez, os interesses e experiências das crianças e dos jovens em um planejamento curricular.

Ainda assim, levou muito tempo para ser uma ideia aceita e consolidada, como veremos neste traçado histórico.

Os estudos sistematizados sobre teorias do currículo como objeto específico de estudo tiveram mais visibilidade somente a partir dos anos de 1920 nos Estados Unidos, em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios constantes, que intensificaram a massificação da escolarização.

A partir da obra *The Curriculum* de John Franklin Bobbitt, publicada em 1918, o currículo passa a ser visto como um processo de racionalização de resultados, no qual os estudantes “devem ser processados como um conteúdo fabril” (Silva, 2022, p. 12).

A obra de Bobbitt traz a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados, ou seja, remete ao currículo em seu modelo mais tradicional e voltado para a funcionalidade da industrialização, com separação entre operários e administradores fabris de acordo com suas respectivas classes sociais e poder econômico.

De acordo com Silva,

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de identidade ou de subjetividade. Se quisermos recorrer à etimologia da palavra currículo, que vem do latim curriculum, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa corrida que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (Silva, 2022, p. 15).

Em torno e a partir da obra de Bobbitt, questionamentos importantes desenharam o que viriam a ser os próximos currículos, como por exemplo: o que é importante ensinar? Para quem ensinar? - e a partir dessas lacunas, foram surgindo teorias tradicionais sobre o currículo.

O modelo curricular de Bobbitt encontrou consolidação em 1949, a partir de Ralph Tyler, que estabeleceu um paradigma em torno da ideia de organização e desenvolvimento, também em moldes muito tradicionais e administrativos, corroborando com modelos curriculares que aceitam mais facilmente o *status quo* social, onde conhecimentos e saberes dominantes são direcionados a estudantes de classes médias e altas, enquanto o básico e fundamental é oferecido precariamente às pessoas com menor renda e em situação de vulnerabilidade.

Neste sentido, a abordagem tradicional de ensino se consolida quando reforça que

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais e de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. (Silva, 2022, p. 33).

Para Tyler, a organização e o desenvolvimento do currículo deve buscar responder a quatro questões básicas:

1: quais objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?; 2: que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3: como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4: como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (Silva, 2022, p. 25).

As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional, que abarca currículo em primeiro plano, seguida de ensino e instrução engessados e coroada com o processo avaliativo fechado.

Ademais, é possível notar na terceira pergunta um caráter estritamente ligado ao modelo que Freire (1987) chama de educação bancária em sua obra *“Pedagogia do Oprimido”*, no qual os alunos são vistos como recipientes vazios a serem preenchidos com conhecimento pelo professor. Freire propõe, em contraste, uma educação problematizadora, onde professores e alunos aprendem juntos através de um diálogo crítico e participativo.

No Brasil, o currículo nos moldes tradicionais desde tempos jesuíticos estendeu-se por muito tempo, mantendo seu cunho catequizador, trazendo grande preocupação com organização, método e avaliação. O sujeito não era visto como ser pensante e muito menos com vontades e escolhas dentro do próprio aprendizado.

Um dos grandes movimentos agregadores de mudanças necessárias nas propostas curriculares no século XX foi o Movimento Escola Nova, também conhecido como escolanovismo, que teve como grande marco o documento que ficou conhecido como “Manifesto dos pioneiros da Escola Nova”, publicado em 1932.

O movimento Escola Nova, também conhecido como movimento da Educação Progressista ou Nova Educação, surgiu no final do século XIX, com raízes principalmente na Europa e nos Estados Unidos. Este movimento foi uma resposta às práticas educacionais tradicionais e buscava reformar a educação com ênfase no

desenvolvimento integral do aluno, na aprendizagem ativa e na adaptação dos conteúdos às necessidades e interesses dos estudantes.

De acordo com o documento denominado “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o método tradicional via a educação como algo encaixotado em classes sociais, reforçando as relações de poder e vislumbrando profissões vistas como mais técnicas e industriais e outras como mais filosóficas e científicas, desenvolvidas nas universidades por uma classe restrita e de pessoas mais abastadas.

No Brasil, o movimento Escola Nova começou a ganhar força na década de 1920 e 1930, influenciado por educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Eles promoveram reformas educacionais que buscavam democratizar a educação e torná-la mais adaptada às realidades sociais e culturais do país. As ideias da Escola Nova tiveram grande impacto na estruturação do sistema educacional brasileiro e na formação de professores durante o século XX.

A educação era vista antes dessa virada como algo “empírico e não científico” (Azevedo, 1932, p. 1), o que foi criticado duramente no Manifesto.

Para os pioneiros,

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (Azevedo, 1932, p. 2).

Escola Nova foi um importante movimento pedagógico que surgiu no início do século XX, especialmente nas décadas de 1910 e 1920, com o objetivo de reformar e modernizar a educação. Ele teve influência significativa em várias partes do mundo, incluindo Brasil, mas também Portugal, Espanha e Estados Unidos.

Foi um movimento caracterizado por uma série de ideias e princípios pedagógicos inovadores para a época, entre eles pode-se destacar a ênfase no estudante, o aprendizado ativo e participante e os primeiros arranjos do que viria a se chamar interdisciplinaridade.

Além disso, prezava-se pela escola que problematizasse a “complexidade tremenda dos problemas sociais” (Azevedo, 1932, p. 2), ampliando assim os horizontes educacionais e oportunidades mais igualitárias aos estudantes da Educação Básica, ainda muito pouco ofertada à época.

A partir da década de 1960, grandes agitações e transformações ocorreram no mundo, principalmente devido aos movimentos de independência de antigas colônias europeias. Protestos estudantis eclodiram principalmente na França e o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos movimentaram o país.

Junto a essa efervescência, movimentos de luta pelas mulheres e contra as ditaduras também apareceram com mais destaque.

Darcy Ribeiro é considerado um dos maiores intelectuais da história mais recente do Brasil, pela originalidade e qualidade do seu trabalho, pelas pesquisas e pelas produções como antropólogo, educador e escritor.

O teórico dedicou sua vida a observar e registrar as necessidades do povo brasileiro, em especial das camadas mais necessitadas, e lutou por uma vida mais justa e igualitária para todos a partir da educação. Ao perceber a precariedade do ensino no Brasil, decidiu envolver-se de forma integral na organização e gestão da educação.

Darcy Ribeiro defendia a educação pública, integral e de qualidade, com forte ênfase na escola de tempo integral. Ele acreditava na educação como chave para o desenvolvimento do Brasil e lutou pela universalização do ensino com qualidade, especialmente para as camadas mais pobres da população.

Como ministro da Educação e criador dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, Darcy propunha escolas que oferecessem ensino em período integral, alimentação, atividades culturais e esportivas, além de suporte psicossocial para os alunos.

Seu modelo se inspirava nas ideias de Anísio Teixeira e na experiência da Escola Nova, priorizando uma formação ampla que incluísse o desenvolvimento social e cultural das crianças, não apenas o ensino tradicional de disciplinas básicas.

Apesar de se inspirar e beber as fontes do Escolanovismo, Ribeiro criticava as estruturas educacionais ao afirmar que a crise na educação é um projeto e não uma crise, já que que o estado de crise da educação, na qual estamos mergulhados até hoje parece ser a regra e não a exceção (Ribeiro, 1984).

Para o autor, a educação deve ser vista como uma ferramenta de transformação social e combate à desigualdade, defendendo que sem uma revolução educacional, o Brasil permaneceria preso ao atraso econômico e social.

No Brasil, a Ditadura Militar dificultou os processos educacionais tidos como críticos, o que engessou o desenvolvimento educacional no país, já que os governos

militares prezavam pela educação tradicional e militarizada. Darcy Ribeiro e muitos outros educadores foram perseguidos e exilados, entre eles, Paulo Freire.

Ainda assim, durante os anos de chumbo e tendo sofrido exílio, Paulo Freire teve um impacto profundo na educação no Brasil. Sua abordagem inovadora e crítica da educação influenciou profundamente o pensamento pedagógico no país e em todo o mundo.

Na década de 1960, Paulo Freire começou a implementar suas ideias em larga escala. Em 1963, ele liderou uma experiência de alfabetização em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, onde conseguiu alfabetizar 300 trabalhadores rurais em apenas 45 dias.

Essa experiência demonstrou a eficácia de seu método, baseado no diálogo e na realidade dos estudantes, o que Freire chamou de “temas geradores”, já que as aulas problematizavam as vivências locais, imprimindo interesse dos envolvidos no processo de aprendizagem.

Seu método de alfabetização foi revolucionário, utilizando palavras e temas do cotidiano das pessoas para torná-los mais relevantes e significativos. Isso contrastava fortemente com os métodos tradicionais de ensino, que frequentemente ignoravam o contexto e a experiência dos estudantes.

Após o golpe militar no Brasil em 1964, Freire foi preso e, posteriormente, exilado. Durante seu exílio, continuou a desenvolver e disseminar suas ideias em diversos países, incluindo Chile, Estados Unidos e Suíça.

Freire transformou a educação no Brasil ao introduzir uma abordagem crítica e dialógica, enfatizando a importância do contexto cultural e social dos alunos e promovendo uma educação que visa a transformação social.

O movimento de reconceptualização educacional foi um movimento significativo nas áreas de currículo e teoria educacional que surgiu nas décadas de 1970 e 1980 e representou uma ruptura com as abordagens tradicionais do currículo e da educação, buscando uma compreensão mais profunda e crítica das práticas educacionais e suas implicações sociais e culturais.

Ele emergiu em grande parte como uma resposta às limitações percebidas nas abordagens tradicionais de currículo, que eram vistas como tecnicistas e centradas na eficiência e na padronização.

Essas abordagens foram criticadas por tratar a educação de maneira instrumental e por negligenciar as dimensões culturais, sociais e políticas do processo

educacional. Todo o escopo do movimento de reconceptualização do currículo abriu caminhos para o surgimento das teorias críticas do currículo que vieram a seguir.

Vale salientar que essas movimentações eclodiram em vários países ao mesmo tempo, trazendo luz aos processos educacionais com “reformas curriculares importantes, sofrendo influências de teóricos fundamentais, a exemplo de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet.” (Silva, 2022, p. 29).

É importante mencionar que o currículo é o resultado de uma seleção: de um universo amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que irá constituir o arcabouço de conhecimentos elencados de acordo com os objetivos pretendidos.

2.2 Abordagens curriculares

As abordagens curriculares são diferentes concepções sobre como organizar e estruturar o currículo escolar, influenciando diretamente nos objetivos, conteúdos, metodologias e formas de avaliação da educação.

Elas refletem distintas visões sobre o papel da escola, do ensino e da aprendizagem, podendo estar fundamentadas em perspectivas tradicionais, críticas ou pós-críticas.

Neste tópico, serão exploradas as abordagens crítica e pós-crítica do currículo, bem como os teóricos que defendem ou criticam essas abordagens.

2.2.1 Abordagem crítica do currículo

A abordagem crítica do currículo é uma perspectiva educacional que examina e questiona os pressupostos, valores e ideologias subjacentes aos currículos escolares tradicionais.

Busca promover uma educação emancipatória que desafie as desigualdades sociais e culturais, bem como a valorização do sujeito de aprendizagem como ponto central do processo.

Dentre as teorias do currículo desenvolvidas ao longo do tempo, podemos destacar a importância da identidade e da subjetividade dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem na teoria crítica, negligenciados na maior parte

do desenvolvimento de teorias tradicionais, que viam estudantes como parte de um processo industrial, fabril e administrativo, com fim específico de gerar lucro e capital.

A perspectiva crítica do currículo busca revelar as ideologias e os interesses de poder que estão implícitos no currículo oficial. Ela questiona quem decide o que é ensinado e por que certos conhecimentos são privilegiados enquanto outros são marginalizados. Ela entende o currículo como uma construção social, resultante de contextos históricos, culturais e políticos específicos. Isso significa que o currículo não é neutro, mas sim político, ideológico e influenciado por relações de poder e interesses sociais.

Bourdieu e Passeron (2014) chamam a atenção para o que chamam de dupla violência, que naturaliza e reforça as desigualdades. Esse conceito refere-se às maneiras pelas quais o sistema educacional contribui para a manutenção e a reprodução das desigualdades sociais.

A "dupla violência" consiste em formas de violência que ocorrem no contexto educacional: a violência simbólica, que é a imposição de uma cultura dominante e dos valores das classes dominantes sobre os alunos de todas as classes sociais, onde através do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação, a escola legitima e perpetua os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos valorizados pelas elites, enquanto desvaloriza ou ignora os saberes e as culturas das classes populares e a violência estrutural, que refere-se às desigualdades estruturais reproduzidas pelo sistema educacional.

Isso se manifesta na distribuição desigual de recursos, oportunidades e expectativas escolares entre diferentes grupos sociais. Silva reforça que essas violências são naturalizadas quando

As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo que seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização. (Silva, 2022, p. 35).

A abordagem crítica visa reduzir essas desigualdades e busca promover a inclusão de múltiplas vozes e perspectivas no currículo, especialmente aquelas de grupos historicamente marginalizados, como minorias étnicas, raciais, de gênero e de classe. Isso visa a democratização do conhecimento e a valorização da diversidade cultural, dirimindo assim, as violências simbólicas e estruturais que ocorrem

cotidianamente, principalmente na discrepância que há entre estudantes da Educação Básica nas escolas públicas.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, que não estavam preocupadas em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical aos arranjos curriculares existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Há uma ruptura quando o processo começa a ser crítico, abordando temas como ideologia, reprodução e resistência.

Preocupam-se com o “por quê” ensinar e “o que” ensinar (Silva, 2022) levando, assim, a um outro nível de conexão entre saber, identidade e poder.

Para Silva (2022, p. 16), “são as questões de poder que irão separar as teorias do currículo consideradas tradicionais daquelas que são consideradas críticas”. Segundo o autor, as teorias tradicionais se pretendem neutras e científicas, logo, positivistas. Já as teorias críticas trazem em seu arcabouço a ideia de que nenhuma teoria é neutra, mas que, inevitavelmente, estão encharcadas de intenções e relações de poder, não aceitando o *status quo* dos conhecimentos e saberes dominantes.

Na perspectiva da teoria crítica do currículo, são considerados na organização curricular conceitos como: “[...] ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção e de poder, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.” (Silva, 2022, p. 29).

Assim, é importante que um currículo crítico seja vislumbrado em suas intencionalidades, em seus objetivos e em seus resultados, já que currículo é também uma questão de poder desde os primórdios de sua aplicação em eventos educacionais. Privilegiar um conhecimento em detrimento de outro envolve intencionalidades e questões de poder e de escolhas políticas dentro do campo epistemológico e social. Essa é uma grande característica que vem à tona com o desenvolvimento dos primeiros currículos críticos.

Um grande marco teórico para as teorias críticas do currículo foi o ensaio do filósofo francês Louis Althusser, intitulado “*A ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado*” (1979), que forneceu bases para as críticas marxistas da educação tradicional e voltada para o capitalismo.

Para além, Althusser alertou a sociedade para o fato de que a escola era um dos maiores instrumentos “para a produção e a disseminação de ideologias dominantes” (Silva, 2022, p. 31), o que jogou luz na problemática das

intencionalidades dentro de uma proposta curricular, criticando interesses capitalistas e positivistas dentro do âmbito educacional, que dividem e subjugam classes sociais menos favorecidas.

As ideias de Althusser incentivaram educadores e teóricos a refletirem criticamente sobre o papel da educação na sociedade. Ao reconhecer a função ideológica da educação, é possível desenvolver estratégias pedagógicas que desafiem as desigualdades e promovam a emancipação.

Em suma, Althusser contribuiu significativamente para a teoria crítica da educação ao fornecer uma compreensão crítica do papel da escola na reprodução das estruturas sociais e ideológicas. Suas ideias ajudaram a desmascarar as funções ocultas da educação e promoveram o desenvolvimento significativo de uma abordagem mais crítica e consciente das práticas educacionais.

2.2.2 Abordagem pós-crítica do currículo

As teorias crítica e pós-crítica da educação oferecem abordagens distintas para a análise e prática educacional, cada uma com seus próprios focos e pressupostos teóricos.

A teoria crítica está enraizada no pensamento marxista e na Escola de Frankfurt, enquanto a abordagem pós-crítica é influenciada por abordagens pós-modernas e pós-estruturalistas e concentra-se nas múltiplas e variadas formas de poder, identidade e subjetividade. Ela analisa como o conhecimento e a verdade são construídos e questiona as narrativas totalitárias.

Enquanto a teoria crítica da educação se concentra na emancipação e transformação social através da conscientização crítica e da pedagogia dialógica, a teoria pós-crítica se dedica à desconstrução de narrativas dominantes, à análise das múltiplas formas de poder e à problematização das identidades e do conhecimento.

Assim, fala-se muito no currículo pós-crítico da educação, o que nos leva à necessidade de abordar o percurso dessa ferramenta que é política e social. Na perspectiva da teoria pós-crítica do currículo, alguns pressupostos fundamentam e aprofundam a prática pedagógica para além da visão crítica da educação, como, por exemplo, ao abrir espaço para o multiculturalismo e não apenas para ensinar a tolerância e o respeito, mas, sobretudo, “[...] provocar análises dos processos pelos

quais as diferenças são produzidas e reproduzidas através de relações de assimetria e desigualdade.” (Silva, 2022, p. 89).

Nesse terreno, o multiculturalismo ganhou importância fundamental. Ele representa um importante instrumento de luta política e educacional, pois traz maior compreensão da realidade e da diversidade cultural existente, restrita por muito tempo pelo colonialismo.

Apesar de Silva (2022) destacar que as diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente das relações de poder tão mencionadas nas obras de Quijano, o eurocentrismo colonial, por muito tempo, obrigou os territórios colonizados a se homogeneizarem pela régua da sua cultura dominante.

O multiculturalismo traz luz também para o fato de que as relações de poder entre colonizadores e colonizados obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço, o que modificou, ao longo do tempo, toda uma estrutura social e educacional com relações de exploração, que são responsáveis pelos profundos desníveis entre os países “dominantes e dominados” (Silva, 2022, p. 86).

Giroux, que traz em sua obra uma clara referência e influência de Paulo Freire e sua educação libertadora, bem como a noção de ação cultural no meio educacional, acrescenta que

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e de participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. (Giroux, 1987 *apud* Silva, 2022, p. 54).

A partir dessa visão pós-crítica e não subalternizada, o conceito de decolonialidade precisa ser mencionado, já que se fortaleceu na América do Sul, chegando até as propostas curriculares mais atuais e inclusivas.

A decolonialidade é um conjunto de teorias e práticas que visam desmontar as estruturas de poder, conhecimento e cultura que foram impostas pelo colonialismo e que continuam a perpetuar desigualdades e injustiças nas sociedades contemporâneas.

Este conceito vai além da descolonização, que se refere especificamente ao processo de independência política dos países colonizados, abordando as formas mais sutis e duradouras de dominação cultural, epistemológica e econômica que permanecem após a independência política.

O mote principal da decolonialidade é a valorização das epistemologias do sul do globo, bem como a crítica ao eurocentrismo enraizado e suas consequências para as sociedades colonizadas outrora.

A interpretação dos aspectos históricos e das estruturas sociais da América Latina, foram a base para o desenvolvimento da proposta epistemológica do sociólogo peruano Aníbal Quijano, referência no que diz respeito ao conceito de decolonialidade, a respeito da necessária descolonização das sociedades latino-americanas.

A partir de sua obra, conceitos basilares tomaram forma para explicar a realidade “parcial e distorcida” e uma nova visão passou a ser considerada, também dentro do meio educacional, já que para o autor, o colonialismo subjuga nações de maioria indígena, preta ou mestiça.

O conceito do "bem viver" (ou "buen vivir" em espanhol, "suma qamaña" em aimará, e "sumak kawsay" em quíchua), já mencionado na introdução deste trabalho, tem suas raízes nas cosmovisões e práticas ancestrais dos povos indígenas da América Latina, particularmente nas culturas andinas.

Este conceito representa uma visão de vida em harmonia com a natureza, com a comunidade e com o próprio ser, contrastando fortemente com a visão ocidental de desenvolvimento que prioriza o crescimento econômico e a exploração dos recursos naturais.

O bem viver corrobora com o conceito de decolonialidade e traz de volta ao cenário as culturas ancestrais, por muito tempo desvalorizadas e obscurecidas pelo eurocentrismo capitalista.

Ele não pode ser atribuído a uma única pessoa, pois ele emerge das cosmovisões e práticas culturais de vários povos indígenas da América Latina, particularmente das culturas andinas como os quíchuas e os aimarás.

No entanto, a formalização e a disseminação do conceito no contexto contemporâneo foram impulsionadas por diversos intelectuais, líderes indígenas e movimentos sociais.

No Brasil, Paulo Freire foi uma grande influência e o pioneiro no que se poderia chamar, no presente contexto, de uma pedagogia pós-colonialista, ou decolonial. Freire antecipou alguns dos temas que iriam, depois, se tornar centrais à teoria pós-colonialista de educação. Silva salienta que

A perspectiva de Freire era, já em *Pedagogia do oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo em sua insistência no posicionamento

epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a **sociedade entre dominantes e dominados**, esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter. (Silva, 2022, p. 62. Grifos do autor).

Assim, a educação voltada para a decolonialidade favorece a inclusão e a integralidade do processo educacional de imigrantes e pessoas em situação de refúgio e indígenas, através da reivindicação de identidades e culturas, que promove a valorização e a recuperação das identidades e culturas locais que foram suprimidas ou desvalorizadas pelo colonialismo, incentivando a autoafirmação e a autodeterminação dos povos.

Dessa forma, ao valorizar as aprendizagens e, para além, ao observar as diversas condições pedagógicas e sociais, faz-se necessário olhar os estudantes da Educação Básica do DF com olhar especial, voltando-se para as realidades múltiplas e dinâmicas que são encontradas no cotidiano das escolas públicas, em especial o público-alvo desta pesquisa.

2.3 O currículo no Distrito Federal e o Currículo em Movimento

De acordo com o documento intitulado “A origem do sistema educacional em Brasília” que data do ano de 1984 e foi elaborado pelo já extinto DEPLAN – Departamento de Planejamento Educacional, o plano de construções escolares, bem como o currículo a ser implantado foram pensados durante os primórdios da construção da nova capital federal, contando com a valiosa colaboração do educador Anísio Teixeira.

É importante contextualizar historicamente, junto com a construção e o desenvolvimento urbano de Brasília, como se deram as etapas educacionais curriculares da Educação Básica no DF após a inauguração da capital do país.

Teixeira já mencionava, à época dos anos 1960, a importância das escolas-classe e das escolas-parque como partes integrantes do plano educacional, bem como as jornadas diferenciadas de oito horas diárias, que incluíam metade desse tempo na educação formal nas escolas-classe e a outra metade nas atividades artísticas em turno oposto nas escolas-parque.

A escola tradicional para Anísio Teixeira tem a função de distribuir os homens pelas ocupações, pois classifica, seleciona e divide.

Logo, Teixeira via como necessário um outro tipo de escola: a escola progressiva, comum a todos os cidadãos, devendo ela ser laica, obrigatória e gratuita. Tudo isso dentro do movimento escolanovista.

Anísio Teixeira encontrou sustentação epistemológica principalmente na educação vocacional criticada por Dewey (1959), pois este influenciou diretamente os educadores que encabeçaram o movimento.

Para Dewey, vocação significa “[...] atividade contínua que produz serviço para o outro e empenha as aptidões pessoais em benefício da obtenção de certos resultados.” (Dewey, 1959, p. 88).

Se ele criticava a oposição ao reconhecimento dos aspectos vocacionais da vida, que acompanham a conservação dos ideais aristocráticos, insurgiu-se também contra a “[...] preparação profissional rigidamente adaptada ao regime industrial existente” (Dewey, 1959, p. 88) e ao culto exacerbado ao elitismo muito presente no ensino tradicional, onde só tinha acesso à universidade quem tivesse famílias abastadas.

Nos primeiros registros curriculares direcionados por Anísio Teixeira a partir das influências do movimento escolanovista, no Distrito Federal de 1960 já eram reforçadas a laicidade, a gratuidade e a cientificidade da educação como algo indispensável, já que a Educação é uma ciência e deve ser tratada como tal (Azevedo, 1932, p. 8).

Apesar desse esforço, o currículo foi concebido de forma fragmentada, tradicional e nas entrelinhas reforçava privilégios da classe média em detrimento das classes menos abastadas, em especial os trabalhadores das obras de construção de Brasília e seus familiares.

A LDB vigente à época, lei N° 4.024/1961, menciona que:

Art. 3º O direito à educação é assegurado: I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (Brasil, 1961).

Nesse contexto, foram criadas nos planos educacionais as oficinas de artes industriais (tecelagem, tapeçaria, encadernação, cerâmica, cartonagem, costura, bordado e trabalhos em couro, madeira, metal etc.), o que direcionava para uma “[...]”

educação mais profissionalizante e tradicional [...]” (Bubeneck; Willadino; Lima, 1984, p. 13).

Baseada nos moldes do que as demandas da nova capital federal exigiam para os chegantes que trabalhavam nas construções de Brasília e seus familiares, reforçava o elitismo marcante na capital federal desde sua fundação, enquanto ao mesmo tempo, com a criação da UnB - Universidade de Brasília, onde havia cursos que eram divididos entre

[...] institutos (Matemática, Física, Biologia, Geologia, Artes etc.), destinados ao ensino científico básico e especializado) e faculdades (Educação, Politécnica, Ciências Médicas, Direito etc.), destinadas a formação intelectual e ao adestramento profissional. Em todo esse programa, cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do país. (Bubeneck, Willadino e Lima, 1984, p. 13)

Assim, na década de 1960 havia 218 unidades escolares de ensino fundamental (escola primária) em funcionamento dentro do Distrito Federal recém-criado, amparadas pela já extinta FEDF – Fundação Educacional do Distrito Federal, criada 10 de dezembro de 1964, pela reforma administrativa realizada pela Lei Nº 4.545/1964, quando a FEDF passou a ser vinculada à Secretaria de Educação e Cultura.

A referida lei dispunha sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal, entre outras providências (Anjos; Cordeiro, 2021, p. 182).

Nota-se que, apesar das inovações trazidas por Anísio Teixeira e outros pioneiros do escolanovismo no Brasil, a Educação Básica no Distrito Federal iniciou-se em moldes consuetudinários e engessados, que desde os estudos curriculares de Bobbitt e Tyler, estabeleciam a questão do currículo como um conglomerado de atividades burocráticas, mecânicas e técnicas, “perpassando as ideias de organização e desenvolvimento social a partir da transmissão de conhecimentos verticais” (Silva, 2022, p. 24).

Segundo Freire, a educação que se opõe à prática bancária da educação é a libertadora, que

[...] rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, [...] sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em

que crescem juntos e em que os argumentos de autoridade já, não valem. (Freire, 1987, p. 44).

Todas as vertentes educacionais discutidas e apresentadas dentro dos modelos tradicionais de currículo educacional contribuíram fortemente para a formatação do currículo no Distrito Federal, afinal, foi percorrido todo um caminho até que o Currículo em Movimento fosse elaborado, testado e aplicado em definitivo dentro das teorias conhecidas como críticas e pós-críticas.

Em 21 de janeiro de 1999 foi autorizada a extinção da FEDF pela Lei Nº 2.294, regulamentada pelo Decreto Nº 21.396, de 31 de julho de 2000. O órgão passou então a ser chamado de SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A SEEDF, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, é o órgão responsável pela gestão do sistema público de ensino no Distrito Federal.

Sua missão é

[...] oferecer educação de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes nas escolas da rede pública, desde a educação infantil até o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), o que configura a chamada Educação Básica (Distrito Federal, 2018a, p. 19).

Além disso, a SEEDF é responsável por implementar políticas educacionais alinhadas às diretrizes curriculares nacionais. A SEEDF é composta por diferentes instâncias e setores que trabalham para atender às demandas educacionais da população.

As subsecretarias comandam e supervisionam áreas específicas da educação, como as nomenclaturas indicam.

Dentro do órgão há 8 subsecretarias, a saber: Subsecretaria de Administração Geral – SUAG, Subsecretaria de Apoio às Políticas Educacionais – SUAPE, Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB, Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral – SUBIN, Subsecretaria de Gestão de Pessoas – SUGEP, Subsecretaria de Infraestrutura Escolar – SIAE, Subsecretaria de Operações em Tecnologia da Informação e Comunicação – SUBTIC e Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação – SUPLAV.

A subsecretaria que responde ao alcance desta pesquisa é a SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica.

A SUBEB é a unidade responsável por definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes específicas e orientações relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido nas etapas e nas modalidades da Educação Básica.

Além das subsecretarias, existe a subdivisão por Coordenações Regionais de Ensino, as CRE. As coordenações regionais de ensino da SEEDF têm a função de organizar, orientar e supervisionar o trabalho nas escolas.

No total, são 14 regionais de ensino: CRE Plano Piloto, CRE Brazlândia, CRE Ceilândia, CRE Gama, CRE Guará, CRE Núcleo Bandeirante, CRE Planaltina, CRE Sobradinho, CRE Taguatinga, CRE Samambaia, CRE Paranoá, CRE Santa Maria, CRE São Sebastião e CRE Recanto das Emas.

A SEEDF possui um órgão que merece nossa atenção, a UNIPLAT (Unidade Regional de Planejamento Educacional e de Tecnologia da Educação), responsável pelo atendimento e pelo acolhimento a estudantes indígenas que buscam matrícula na Educação Básica e não encontram vagas nas proximidades de suas residências, como assegura a Estratégia de Matrícula 2024 (SEEDF, 2024b).

De acordo com o documento,

Cabe à SEEDF, garantir a escolarização de Estudantes Indígenas, de forma a assegurar-lhes acesso à unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, gratuita, próxima a sua residência; acesso e permanência na Educação Básica, obrigatória com êxito e qualidade social, inclusive para os que não ingressaram na idade própria; igualdade de condições para o acesso e a permanência na unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na Etapa/Modalidade que melhor atenda às suas necessidades. Distrito Federal, 2024b, p. 100).

No documento, consta a informação de que a matrícula de estudante indígena com documentação completa ou incompleta deve ser feita diretamente na unidade escolar mais próxima da residência do estudante que solicita a vaga, desde que a unidade atenda a etapa /modalidade desse estudante, mesmo se fora da chamada pública oficial.

Ainda de acordo com a Estratégia de Matrícula 2024, a UNIPLAT é o órgão responsável por direcionar a matrícula solicitada para uma segunda unidade escolar mais próxima da residência do estudante indígena e que atenda a etapa/modalidade adequada, caso a escola buscada não possa atender aos requisitos.

A única menção feita a estudantes estrangeiros da Estratégia de Matrícula 2024 é feita a respeito dos venezuelanos da comunidade Warao Coromoto, a saber:

Quanto à tipologia do atendimento, quando tratar-se de estudantes indígenas migrantes internacionais, como é o caso dos estudantes venezuelanos da etnia WARAO, deverão ser atendidos em CLASSES BILÍNGUES MEDIADAS, caracterizadas pela presença do professor intérprete de língua espanhola, bem como do professor regente, caso este não seja bilíngue. Distrito Federal, 2024b, p. 100).

Os procedimentos mencionados são, por padrão, as ações realizadas pela SEEDF quando estudantes indígenas ou em situação de migração ou refúgio procuram a Educação Básica.

No que diz respeito ao currículo, dentro da SEEDF houve marcos importantes no desenvolvimento do que se tornaria o Currículo em Movimento.

Anteriormente ao Currículo em Movimento, a SEEDF vivenciou a proposta pedagógica intitulada Escola Candanga (Distrito Federal, 1997), que constava do Plano Quadrienal para a Educação do DF (1995 a 1998), no governo Cristovam Buarque.

A proposta acenava para a criticidade no processo educacional e é considerada historicamente relevante para a Educação Básica do Distrito Federal, pelo seu caráter progressista e pela melhor organização curricular, em relação às propostas anteriores.

A Escola Candanga apresenta

Uma proposta inovadora de organização curricular, abrangendo entre outros fatores, o redimensionamento do tempo e dos espaços escolares bem como a flexibilização dos conteúdos curriculares, rumo a uma abordagem integrada que rompa com a compartimentalização das disciplinas e a fundamentação do conhecimento. (Distrito Federal, 1997, p. 14).

A proposta pedagógica destaca a construção de educação como prática social transformadora, seguindo ideias freireanas de Educação. A partir disso, o currículo foi baseado na identidade “[...] de um ser humano ativo, cujo pensamento é construído em um ambiente histórico e cultural” (Distrito Federal, 1997, p. 47).

Junto à implantação dessa proposta curricular, a Lei 1.540 de 11 de julho de 1997, que dispõe sobre a classificação de alunos mediante promoção, nas séries ou etapas da Educação Básica dos estabelecimentos de ensino da rede pública do Distrito Federal, veio para complementar o que o currículo em questão já prescrevia. Essa é considerada a grande mudança trazida pela Escola Candanga.

De acordo com a lei, os estudantes podiam avançar de série mesmo tendo rendimento insuficiente em até duas disciplinas, o que ficou conhecido como “dependência”. Essa lei foi revogada pela Lei 2.686 de 19 de janeiro de 2001, que

estendeu o benefício a todos os estudantes da rede pública do Distrito Federal, em consonância com a LDB (1996). Isso reduziu drasticamente os índices de reprovação no DF.

A partir de 2001, com o início do governo Joaquim Roriz, a Educação Básica do DF vivenciou projetos pedagógicos diferentes, de cunho progressista, porém, com muitas insatisfações de educadores e estudantes, devido à ausência de uma proposta pedagógica sólida e com seguimento, o que gerou várias discussões que culminaram na necessidade da construção da proposta pedagógica hoje intitulada Currículo em Movimento.

A secretaria iniciou, em 2011, um movimento coletivo que envolveu professores, estudantes, coordenadores pedagógicos, gestores dos níveis local, intermediário e central para discutir o currículo, apresentado no ano de 2010, em caráter experimental, e propôs uma nova estruturação teórica e metodológica desse importante instrumento entendido como campo político-pedagógico construído nas relações entre os sujeitos, conhecimentos e realidades.

Em 2012, as discussões com diversos grupos de trabalho envolvendo professores, orientadores, coordenadores e gestores das escolas, culminaram na elaboração de uma minuta, organizada por cadernos, denominada Currículo em Movimento, que foi submetida às escolas para validação a partir do ano letivo de 2013.

A participação dos profissionais da educação na elaboração do Currículo em Movimento trouxe um novo enfoque à prática cotidiana dentro das escolas públicas, pois quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre os desafios dessa realidade e buscar soluções.

O Currículo em Movimento começou a ser aplicado no DF no ano de 2014 e apresenta-se como uma ferramenta que não exclui as boas experiências e práticas dos currículos anteriores, muito pelo contrário, utiliza-se das experiências para se construir uma educação diferenciada,

[...] aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. (Freire, 1967, p. 32)

Importante registrar também que, neste processo de visitação do Currículo em Movimento para sua reelaboração, foram oportunizados, aos profissionais de educação e à sociedade civil, espaços para estudos, reflexões e discussões da proposta e contribuições diversas para elaboração final do documento: fóruns regionais; ciclos de formações; ciclos de plenárias por componente curricular e por área de conhecimento; leitores críticos e consulta pública.

Após quatro anos de sua implementação, mesmo traduzido como uma referência para as redes de ensino no Distrito Federal, cujos alicerces epistemológicos estão de acordo com uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo, a primeira edição do Currículo em Movimento da Educação Básica necessitava de atualizações, especialmente após a reorganização escolar em ciclos para as aprendizagens na rede pública de ensino, o que foi feito em 2018.

Vale salientar que a educação registrada antes do Currículo em Movimento seguia formatação rígida, seriada, tradicional e considerada não crítica, pois mantinha uma visão reducionista e conservadora. (Mainardes, 2009, p. 37).

O Currículo em Movimento do DF prevê a necessidade de ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no “[...] contexto vivencial das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino [...]” (Distrito Federal, 2018, p. 54).

Após a implementação do Currículo em Movimento, as datas comemorativas deixaram de ser mencionadas apenas em livros didáticos e passaram a ser trabalhadas dentro de projetos que abraçam não só o porquê de cada data ser comemorada ou celebrada, como também quem foram suas personagens e como isso afeta a vida dos estudantes social e culturalmente.

O que não deixa de contribuir, por exemplo, com o entendimento e a compreensão da vivência no Brasil para estudantes que chegam de outros países e se matriculam na rede pública de ensino do DF.

Com o Currículo em Movimento, conteúdos passaram a ser organizados em torno de

[...] uma determinada ideia ou eixo que indicam referenciais para o trabalho pedagógico a ser desenvolvido por professores e estudantes, de forma interdisciplinar, integrada e contextualizada em projetos e não mais como a base primordial dos estudos. Os eixos são: Educação em e para os Direitos Humanos, Cidadania e Educação para a Diversidade e Educação para a Sustentabilidade. (Distrito Federal, 2018, p. 15).

Freire propõe que uma educação emancipadora, política e libertadora “[...] deve abranger a tarefa de ‘descolonizar as mentes’, através do reconhecimento e legitimação dos saberes das culturas – nativas ou não – que vivem a opressão no cotidiano”. (Freire, 1978, p. 2).

Silva menciona a pedagogia crítico-social dos conteúdos, bastante marcante no Currículo em Movimento e traz as ideias teóricas de Dermeval Saviani, quando diz que

A educação torna-se política [...] na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na política mais ampla. Para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. (Silva, 2022, p. 63).

Dermeval Saviani é um dos mais influentes teóricos da educação no Brasil, conhecido por suas contribuições à pedagogia histórico-crítica. Sua obra aborda questões fundamentais sobre a educação, especialmente no contexto brasileiro, e defende uma perspectiva que alia teoria e prática pedagógica com uma visão crítica e histórica da sociedade.

Saviani é o teórico que embasa o trabalho de preparação e aplicação do Currículo em Movimento, logo, faz-se necessário discorrer que sua obra é influenciada pelo materialismo histórico-dialético de Karl Marx, enfatizando a necessidade de compreender a educação no contexto das relações sociais e de produção.

Ele também critica o Escolanovismo, quando nos diz que essa teoria educacional, apesar de se propor moderna em relação à escola tradicional, acaba por promover uma biopsicologização da sociedade, ao promover, para além da marginalização social, “[...] a marginalização cognitiva, por meio de testes de personalidade e de quociente de inteligência, muito difundidos quando da implantação das ideias escolanovistas no Brasil.” (Saviani, 2012, p. 7).

Para o autor, todo o conteúdo curricular “[...] deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social.” (Saviani, 2012, p. 31).

Apesar de o Currículo em Movimento exaltar a pedagogia freireana, é importante salientar que Dermeval Saviani também criticou e contestou Freire a partir da década de 1980 em sua pedagogia crítico-social dos conteúdos. Saviani faz,

segundo Silva (2022), uma nítida separação entre educação e política, o que não se vê na obra de Paulo Freire.

Assim, Saviani confronta e critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freireana por enfatizarem “[...] não a aquisição do conhecimento mas os métodos de sua aquisição.” (Silva, 2022, p. 63). Para Freire, o esforço de teorização consiste em responder à questão curricular fundamental, que é “o que ensinar”.

Paulo Freire desenvolveu uma obra que tem implicações importantes nas teorizações sobre currículo. Epistemologicamente, Paulo Freire formou a base para o desenvolvimento do Currículo em Movimento, enquanto Saviani trouxe dimensões críticas importantes para uma educação problematizadora.

Percebe-se assim, elementos teóricos de Saviani e de Freire encharcando o Currículo em Movimento, numa perspectiva de educação pública inclusiva e diferenciada. Não cabe selecionar conteúdos engessados e privilegiar um conhecimento em detrimento de outro, ou um público em detrimento de outro, tampouco um método em detrimento de outro.

Trata-se de desenvolver as bases para a autonomia, com acolhimento e atendimento especializados, permitindo que os estudantes entrem no território do conhecimento, se não com as mesmas oportunidades dos demais estudantes, ao menos com conhecimentos que façam sentido, para que sejam, de acordo com o Plano Distrital de Educação, tratados e “reconhecidos como sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas, fortalecendo as identidades quilombola, indígena, negra, do campo, de gênero”. (Distrito Federal, 2015, p. 81).

O currículo educacional em vigor no DF foi construído a partir do ensino fundamental de nove anos, que está de acordo com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB. A matrícula obrigatória passou a ser a partir dos seis anos de idade, um marco muito importante para cumprir a meta do PNE que se refere à alfabetização na idade certa.

Uma questão importante a considerar para a revisitação desse documento foi que, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Resolução CNE/CP Nº 2), seguida de adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria Nº 331, do Ministério da Educação, surgiu em 2019 a necessidade de alteração das matrizes curriculares a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos na BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito

Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros. (Brasil, 2019).

Também optou pela manutenção da estrutura de objetivos de aprendizagem à frente e conteúdos elencados a seguir e não o contrário, por entender que esses são elementos e práticas que corroboram com os pressupostos teóricos assumidos como fundamentos de currículo da SEEDF.

A defasagem dos currículos tradicionais aliada à necessidade de se adequar às novidades e necessidades educacionais que os estudantes trazem constantemente às salas de aula são problemas antigos que crescem ainda mais diante da escalada da concepção neoliberal da Educação.

Em especial pelas suas bases capitalistas, desiguais e pelas consequências dessa inequidade para as populações mais vulneráveis econômica e socialmente, o que abarca o público-alvo deste trabalho.

A concepção neoliberal de educação está alinhada com os princípios do neoliberalismo, uma corrente de pensamento econômico e político que privilegia o mercado como principal regulador das relações sociais e minimiza a intervenção do Estado.

Na educação, essa concepção reflete-se em uma abordagem que enfatiza a eficiência e os resultados, a produção, a competição, a concorrência e a formação de indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Além do mais, o neoliberalismo sucateia a Educação e promove a desvalorização aos profissionais da área, além de incentivar a privatização do ensino.

Todos esses problemas educacionais levam à urgência de uma educação que envolva uma formação mais significativa, “advinda da compreensão social, revelada nos escritos teóricos, ou seja, no currículo prescrito, tendo em vista a orientação da organização do trabalho pedagógico dos professores [...]” (Sacristán, 1998, p. 123), o que caminha na mesma direção dos pressupostos epistemológicos da construção e da aplicação do Currículo em Movimento do DF.

Urge, neste sentido, maior cuidado curricular e ampliação no que diz respeito à educação ofertada cotidianamente a estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica do DF, com todas as suas perspectivas culturais e necessidades de inclusão educacional.

Afinal de contas, esses públicos-alvo possuem garantia de direitos e equanimidade perante as legislações vigentes.

2.4 Currículo oculto

É importante lembrar que dentro de todo currículo prescrito há um currículo oculto, ou seja, é tudo que se aprende nas relações sociais, entre professor e aluno e entre todos que convivem nos ambientes formais e não formais de ensino, um currículo que não está prescrito, mas que contém valores, comportamentos, crenças e atitudes implícitos no cotidiano de uma escola.

Segundo Silva, ele “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (Silva, 2000, p. 82).

O conceito de "currículo oculto" refere-se aos valores, atitudes, normas, e comportamentos que os estudantes aprendem na escola, mas que não estão explicitamente incluídos no currículo formal ou nos planos de ensino.

Enquanto o currículo formal abrange os conteúdos e habilidades explicitamente ensinados em sala de aula, o currículo oculto é composto pelas lições implícitas que os alunos assimilam através das interações diárias, da cultura escolar e das práticas institucionais.

Embora não constitua propriamente uma teoria, a noção de currículo oculto exerce forte atração sobre as perspectivas curriculares críticas e pós-críticas. O currículo oculto, através do princípio de correspondência, desenha relações sociais na escola, influencia na socialização de crianças e adolescentes com seus pares, bem como traz normas e atitudes do coletivo de um lugar.

O currículo oculto pode reforçar ou minar os objetivos do currículo formal. Por exemplo, uma escola que promove a igualdade de gênero no currículo formal, mas que implicitamente perpetua estereótipos de gênero através do currículo oculto, pode enviar mensagens conflitantes aos estudantes.

Para Silva, na perspectiva crítica, que abraça parte do arcabouço teórico do Currículo em Movimento do DF e ao mesmo tempo confronta a pedagogia de Freire,

[...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista. Entre outras coisas, o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (Silva, 2022, p. 78).

O conceito de currículo oculto é particularmente relevante para entender a dinâmica das escolas brasileiras, em especial do Distrito Federal no caso deste trabalho, bem como essas instituições influenciam a formação dos alunos de maneiras que vão além do conteúdo formalmente ensinado.

No contexto escolar, o currículo oculto pode se manifestar de várias formas, refletindo as particularidades sociais, culturais e econômicas do país.

Na teorização crítica, o currículo oculto implica na possibilidade da lucidez para identificá-lo e, assim, agir em prol de não perpetuar estereótipos, disparidades socioeconômicas, preconceitos e culturas hegemônicas. A análise do que se ensina e como se ensina impacta diretamente nas práticas ocultas do cotidiano escolar.

Silva arrazoa ainda que “não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.” (Silva, 2022, p. 81).

Este é um problema que perpassa as relações sociais escolares atualmente, já que as tecnologias e seu uso exacerbado, bem como as influências das propagandas veiculadas todo o tempo por meio desses equipamentos, reforçam o consumismo e abrem precedentes para um currículo oculto massificador, capitalista e excludente, fortemente criticado Por Freire e Ribeiro.

2.5 Educação integral, educação inclusiva e educação diferenciada

O ensino fundamental de nove anos baseia-se na inclusão e seu objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais efetiva nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, “[...] etapa importante para o desenvolvimento da criança, em especial para a apropriação da leitura e da escrita na perspectiva dos letramentos linguístico, matemático e científico.” (Distrito Federal, 2018, p. 9).

A Portaria Nº 82 de 9 de fevereiro de 2009, documento que lastreou o estabelecimento de diretrizes pedagógicas anteriores ao Currículo em Movimento, foi publicada com o objetivo de

[...] adequação às novas exigências nacionais, também para aprovar as diretrizes pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, além de aprovar as matrizes curriculares da Educação Básica para e a partir do ano letivo de 2009. (Distrito Federal, 2009, p. 26).

Neste sentido, foi a Portaria 82 quem deu o ponto de partida para a construção da proposta curricular e do eixo norteador do processo educacional nas escolas públicas do Distrito Federal até a implantação do Currículo em Movimento, que contou com sua primeira edição apenas cinco anos depois da portaria.

A partir dela, foram explicitadas as dúvidas, os anseios e os problemas educacionais já vivenciados no cotidiano e relatados pelos educadores da rede, bem como as mudanças que se faziam necessárias foram debatidas entre educadores da rede pública do DF.

Nas diretrizes e orientações pedagógicas da Portaria 82, é possível perceber alguns avanços educacionais em relação ao ensino já mencionado como tradicional, conservador e seriado.

Sobretudo, coube a partir dela a discussão de como possibilitar que os estudantes permaneçam de maneira exitosa na escola, aprendendo continuamente em um processo formativo voltado ao desenvolvimento integral e à emancipação, observando suas especificidades e necessidades, diminuindo assim as reprovações e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Este é o cerne da ideia da abordagem diferenciada e inclusiva de educação, presente no Currículo em Movimento.

A Portaria 82 trouxe importantes movimentos em prol de uma educação “que começa a olhar como prioridade os princípios da qualidade e da equidade e com foco no sucesso escolar do aluno”. (Distrito Federal, 2009, p. 8).

Porém, manteve-se focada no resultado individual do estudante na prática, ainda construído sob a base da seriação, o que significa dizer que reproduz e legitima o sistema de desigualdade.

Para Sacristán, “[...] quando naturalizamos e perpetuamos a transmissão de um currículo sem criticidade, estamos mantendo o controle social e reforçando as desigualdades” (Sacristán, 1998, p. 122), o que coaduna com Silva (2022) quando ele afirma que as teorias tradicionais reforçam o *status quo* tomando como referência desejável as formas capitalistas de elaborar um currículo sem criticidade e voltadas para o mercado de trabalho e para a industrialização.

O conceito de educação integral refere-se a uma abordagem abrangente e holística da educação, que busca o desenvolvimento integral dos indivíduos em suas diversas dimensões: cognitiva, emocional, social, cultural, física e ética. Em vez de

focar exclusivamente no aspecto acadêmico ou cognitivo, a educação integral reconhece a importância de promover o crescimento e o bem-estar global dos estudantes.

Este é o principal ponto quando se fala em educação integral, mencionada tanto no PNE como no Currículo em Movimento como proposta crítica: trazer uma abordagem educacional não engessada, inclusiva e com currículo mais amplo, com os interesses dos estudantes e que não reproduza apenas as relações sociais e de trabalho, mantendo o *status quo*.

Bourdieu e Passeron (2014, p. 84) chamam esse processo de dupla violência no processo de dominação cultural, pois inculca nas crianças e jovens que a cultura dominante deve ser priorizada. Nesse sentido,

A escola contribui para esse processo propriamente não através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espelhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as relações sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. (Silva, 2022, p. 33)

Percebe-se, assim, que a trajetória da Educação Básica no Distrito Federal foi construída com um modelo curricular educacional que, apesar de ter vivenciado épocas mais tradicionais, baseadas em interesses políticos e governamentais em alguns momentos, hoje coaduna com as teorias críticas e pós-críticas do currículo na sua formatação mais recente e após superar a modalidade de seriação, uma grande conquista que partiu de muitas lutas de educadores e estudantes para uma educação mais emancipadora e integral.

Para Silva,

[...] foi a partir dos movimentos iniciados pelos grupos culturais subordinados (mulheres, negros e homens homossexuais principalmente) que a concepção que ficou conhecida como multiculturalismo ganhou força e desembocou em diversas outras concepções consideradas pós-críticas e pós-estruturalistas, questionando e reformulando o currículo visto como tradicional, branco e eurocêntrico. (Silva, 2022, p. 88).

A educação inclusiva é uma abordagem educacional que visa garantir o direito de todos os estudantes à educação, independentemente de suas características pessoais, condições socioeconômicas, habilidades, necessidades especiais ou deficiências.

O objetivo da educação inclusiva é criar um ambiente escolar onde todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e apoiados, promovendo a diversidade e a igualdade de oportunidades.

A educação diferenciada é uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza as diferenças individuais dos alunos, oferecendo estratégias de ensino adaptadas para atender às diversas necessidades, habilidades, interesses e estilos de aprendizagem de cada estudante.

O objetivo é proporcionar uma educação mais personalizada, que leve em consideração as características únicas de cada aluno, garantindo que todos possam alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Essa abordagem reconhece a diversidade como uma força e se esforça para proporcionar uma educação que atenda às necessidades de cada estudante de maneira equitativa e justa.

Dentro da realidade da SEEDF, as escolas de Educação Básica fazem adaptações curriculares para estudantes que necessitam de uma educação diferenciada, por meio de equipe multidisciplinar chamada EEAA – equipe especializada de apoio às aprendizagens. Além disso, há também a disponibilidade de educadores que fazem reforço de aprendizagens, em geral, servidores readaptados.

Ao questionar e inserir na sala de aula o que pode parecer naturalizado na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento, neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental, além da busca de um compromisso ético que liga valores universais a processos de transformação social, o Currículo em Movimento faz esforços para um movimento decolonial e emancipador.

2.6 Educação e decolonialidade

Nesses movimentos emancipatórios da educação, a decolonialidade passou a ficar mais conhecida e passou a permear as relações e as discussões pedagógicas dentro das escolas. A partir daí, houve também discussões e avanços acerca dessa forma de abarcar junto ao pedagógico, a convivência entre os pares com novas perspectivas.

A decolonialidade é um conceito que surgiu no campo dos estudos pós-coloniais e busca desafiar as estruturas e os legados do colonialismo. Ela busca questionar “as hierarquias de poder” (Quijano, 2005, p. 94), as relações de dominação e os padrões de conhecimento que foram alcançados durante o período colonial continuam a influenciar as sociedades contemporâneas.

Um aspecto central da decolonialidade é a desconstrução das narrativas e representações coloniais dominantes que reforçam as relações de poder, a fim de permitir a recuperação e a autonomia das vozes, histórias e conhecimentos das comunidades marginalizadas pelo colonialismo capitalista excludente.

A decolonialidade é um conceito e um movimento intelectual e político que busca desafiar e desmantelar as estruturas e as mentalidades herdadas do colonialismo e do imperialismo.

Ela questiona e critica as formas de poder, conhecimento, e cultura que foram impostas por sociedades coloniais e que continuam a influenciar e dominar os contextos pós-coloniais, com forte crítica ao eurocentrismo que permeia as relações no sul global.

O decolonial busca desafiar a ideia de uma história única e universal, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas e valorizando a pluralidade de conhecimentos, o que abraça nessa diversidade as questões dos estudantes indígenas – brasileiros ou não - e imigrantes e pessoas em situação de refúgio.

A decolonialidade também está associada à luta por justiça social e equidade, buscando enfrentar as desigualdades persistentes. Nota-se, assim, que a decolonialidade é também uma visão educacional diferenciada e necessária para a emancipação social.

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, é conhecido por sua teoria sobre a "colonialidade do poder", um conceito central para entender as continuidades da colonialidade eurocêntrica nas sociedades contemporâneas, mesmo após o fim do colonialismo formal.

Suas ideias corroboram com Silva, pois para o autor, colonialidade do poder não se refere apenas ao domínio político e econômico, mas também ao controle sobre a produção e disseminação de conhecimento, o que ele chama de colonialidade do saber, que subalterniza e marginaliza as minorias em todo o mundo, atravancando a isonomia e a igualdade de oportunidades, especialmente no sul global.

Quijano (2005) destaca que os saberes indígenas e outras formas de conhecimento foram marginalizados e desvalorizados, enquanto o conhecimento europeu foi universalizado e considerado superior.

Em complemento às ideias de Aníbal Quijano e ampliando conceitos e termos que envolvem colonialidade e relações de poder, Grosfogel afirma que para exercitar a decolonialidade e modificar as estruturas sociais que vêm sendo violentadas desde meados do século XIV, é necessário mover o olhar da saída dos europeus para as terras colonizadas e observar pelo ponto de vista dos colonizados e de sua geolocalização, para compreender melhor os impactos e as violências produzidas por essas relações de dominação.

Para o autor,

As outras civilizações que coexistiam com essa civilização planetária àquela altura do século XVI foram todas pouco a pouco destruídas em decorrência da expansão colonial europeia, sendo suas populações e territórios incorporados como periferias dessa civilização-sistema-mundo ou sistema-mundo que constitui uma civilização. Nas palavras de Césaire e Dussel, a modernidade é um projeto de morte genocida da vida (humana e não humana) e a destruição epistemicida de outras civilizações (destruição de formas "outras" de conhecer, ser e estar no mundo). (Grosfogel, 2019, p. 65).

Nesse sentido, o deslocamento de saberes outrora subalternizados (Grosfogel, 2019), especialmente das populações indígenas e pessoas em situação de refúgio, movimentam-se de um lócus de objeto para um lócus de sujeito do conhecimento, em busca da descolonização do saber, do poder e do ser, pertencente a um projeto político-acadêmico coletivo, o que caminha em direção a uma perspectiva pós-crítica de educação.

Para Freire, "[...] a educação é responsável pela manutenção da colonização das mentes herdada da invasão cultural europeia, ao passo em que invisibiliza o saber cultural do outro." (Freire, 1987, p. 2). Em sua concepção, a educação não se restringe apenas à dimensão formal e institucional, mas estende-se aos contextos sociais, políticos, epistêmicos e existenciais.

Daí a grande importância de um movimento educacional decolonial, que favoreça a desconstrução da educação colonial, dentro de um processo que respeite tempos, espaços, costumes, culturas e processos de transição de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, de forma a acolhê-los em primeiro lugar, reduzindo assim os problemas da opressão estrutural sofrida por essas pessoas.

Mignolo diz que a decolonialidade é

[...] uma maneira de pensar e de estar no mundo, e não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. [...] A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar, desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos. (Mignolo, 2014, p. 12).

A ideia da decolonialidade está em crescente consonância com o Currículo em Movimento, pois de acordo com este documento, estarmos dispostos a questionar nossos saberes e práticas pedagógicas é fundamental, além de ser indispensável discutir a função social da escola e dos saberes, romper com a concepção conservadora de ciência e promover autonomia aos estudantes de maneira integral e global.

Assim, para uma educação pública de qualidade e que se proponha modificadora de realidades, sendo inclusiva e diferenciada, em especial para abraçar as populações vulneráveis que são alvos desta pesquisa, é importante que a rede de atendimento e acolhimento a estudantes matriculados na Educação Básica do DF possa ser de fato desenvolvida e levada a essas comunidades.

Isso viabiliza processos educacionais que assegurem aprendizagens significativas, e, para além, trazem dignidade e equidade no atendimento dos direitos desses sujeitos, junto com a promoção de igualdade de oportunidades, assegurada Pela Constituição Federal de 1988.

2.7 Pessoas em situação de refúgio e Educação Básica no DF

Uma pessoa em situação de refúgio é alguém que foi forçado a deixar seu país de origem devido a um medo bem fundamentado de perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opiniões políticas.

O Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) define refugiado como uma pessoa que está fora do seu país de origem e não pode ou não quer se valer da proteção do país por temer perseguição. Os pessoas em situação de refúgio são protegidos pelo direito internacional, especificamente pela Convenção de 1951 relativa ao Estatuto dos Pessoas em situação de refúgio e pelo Protocolo de 1967, que amplia e melhora o texto da Convenção de 1951.

A Lei Nº 9474/97, que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Pessoas em situação de refúgio de 1951, explicita o que é a condição de refugiado:

Art. 1º: será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país; II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (Brasil, 1997).

Ainda sob a égide dessa lei, fica explícito no artigo 44 que “o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deve ser facilitado, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos pessoas em situação de refúgio”, o que acentua a necessidade de se prestar assistência e promover acolhimento às imigrantes e pessoas em situação de refúgio e vulnerabilidade.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Pessoas em situação de refúgio (ACNUR) é a agência da ONU responsável por proteger e apoiar pessoas em situação de refúgio, deslocados internos e apátridas. O trabalho do ACNUR é fundamental para enfrentar os desafios enfrentados por essas populações vulneráveis.

Alguns dos principais aspectos e atividades do ACNUR em relação aos problemas das pessoas em situação de refúgio são a garantia dos direitos humanos e o princípio de Não-Devolução (Non-Refoulement), além de garantir, por meio dos direitos humanitários alimentação e água, abrigo e alojamento, bem como orientação para aquisição de documentos e da própria solicitação do status de refugiado no país.

O ACNUR desempenha um papel vital na proteção e assistência a pessoas em situação de refúgio em todo o mundo, trabalhando para garantir que seus direitos

sejam respeitados e que recebam o apoio necessário para reconstruir suas vidas em segurança e dignidade.

No Brasil, o CONARE (Comitê Nacional para os Pessoas em Situação de Refúgio) é um órgão do Ministério da Justiça e Segurança Pública responsável por coordenar a política nacional de refúgio no país. Além dele, a Defensoria Pública da União também atua na proteção e regulamentação de imigrantes e pessoas em situação de refúgio e solicitantes de refúgio no nosso país.

O Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) implementa programas e políticas de apoio a migrantes e pessoas em situação de refúgio, incluindo serviços de acolhimento, orientação e integração.

Dentre as diversas razões para o fenômeno da imigração forçada, as principais são: perseguição política, desastres naturais, guerras, fome e falta de oportunidade de emprego e estudo para os indivíduos oriundos de outros países que chegam ao Brasil em busca de novas oportunidades.

De acordo com o ACNUR, ao final de 2021, o número de pessoas deslocadas por guerras, violência, perseguições e abusos de direitos humanos chegou a 89,3 milhões (um crescimento de 8% em relação ao ano anterior e bem mais que o dobro verificado há 10 anos), de acordo com o relatório “Tendências Globais”, uma publicação estatística anual do ACNUR.

Ainda de acordo com a agência, a guerra entre Ucrânia e Rússia – que causou a mais veloz e uma das maiores crises de deslocamento forçado de pessoas desde a Segunda Guerra Mundial – e outras emergências humanitárias, da África ao Afeganistão e além, elevaram este número para a marca de mais de 100 milhões.

Segundo dados do relatório final denominado “A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro” do Observatório das migrações internacionais - OBMigra, de 2017, o Conselho Nacional de Imigração (CNI) emitiu 4.801 autorizações de imigrações e dessas, 1.693, foi para o Distrito Federal. Senegal, Haiti e Gana foram os países com mais pedidos.

Mais recentemente, dados elaborados pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal e do Ministério da Justiça, com solicitações de reconhecimento da condição de refugiado entre dezembro de 2020 e novembro/dezembro de 2021, mostram que os pedidos aumentaram muito, saltando para 5.743 pedidos no Brasil até dezembro de 2021.

Destes, 5.155 foram pedidos na Região Norte do país e, mais especificamente, 4.797 para o estado de Roraima. A grande maioria dos pedidos partiu dos venezuelanos, contando com 4.439 pedidos em dezembro de 2021.

De acordo com dados apresentados preliminarmente pelo ACNUR, é possível quantificar que, no início de 2023, existiam mais de 65 mil pessoas reconhecidas como refugiadas no nosso país.

Em relação às pessoas vulneráveis pela situação de refúgio, as ações do ACNUR têm se mostrado mais eficientes no que se refere a números: segundo dados do próprio órgão, entre 2018 e 2023 chegaram ao Distrito Federal 2.614 venezuelanos, que entraram no Brasil principalmente por Roraima.

A interiorização deles tem como objetivo oferecer maiores oportunidades de inserção socioeconômica aos venezuelanos e diminuir a pressão sobre os serviços públicos do estado de Roraima. Essa é uma das principais estratégias do governo brasileiro para promover a inclusão socioeconômica a essa população, segundo o ACNUR.

A Lei federal Nº 13.684 de 21 de junho de 2018 ratifica a necessidade de um olhar mais específico para a situação dos venezuelanos, já que eles começaram a vir em grande número para o Brasil em especial nos últimos cinco anos, vivendo uma crise humanitária provocada pela complexidade política daquele país.

A respeito da Educação Básica voltada a imigrantes e pessoas em situação de refúgio, a Lei Nº 13.684 de 21 de junho de 2018 dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária e dá outras providências.

Entre elas, conforme estabelecido no Artigo 5º, inciso II, está a obrigatoriedade de oferta de Educação Básica aos chegantes que se encontram em situação de refúgio ou solicitantes de refúgio, entre outras catástrofes que obrigam pessoas a se deslocarem pelo mundo, garantindo assim, as matrículas aos estudantes da Educação Básica que são estrangeiros.

Porém, a referida lei trata muito mais de recursos oriundos de União, estados e municípios do que sobre questões curriculares ou pedagógicas.

A Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020, dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro, sem o

requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

De acordo com o documento, a matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

Além disso, a matrícula deve ser facilitada para essas pessoas, justamente pela situação de vulnerabilidade em que se encontram quando buscam migrar para outro país por necessidade.

Constam na resolução, no artigo 4º, os mecanismos e procedimentos para inserção dos estudantes em situação de vulnerabilidade, o que garante acesso a níveis de escolaridade mais aproximados aos conhecimentos prévios dos estudantes migrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas e solicitantes de refúgio. Segundo o texto,

§ 2º A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por: I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem; II - avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante; III - reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio; e IV - certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). (Brasil, 2020, p. 1).

Essa normativa garante o acesso ao ensino público na Educação Básica, mas vale ressaltar que a permanência não é garantida, já que os resultados do processo educacional dependem de fatores como moradia, alimentação e transporte, além da necessidade de inclusão constante no cotidiano das aulas.

Em se tratando de Distrito Federal, é importante mencionar que na Estratégia de Matrícula anual da SEEDF, há um capítulo específico com orientações para inserção de estudantes imigrantes, sobretudo quando são pessoas em situação de refúgio, solicitantes de refúgio ou apátridas, independente de documentação completa ou não.

No documento, constam indicações a respeito de

[...] garantia de matrícula, a qualquer tempo, observando-se a etapa ou modalidade da Educação Básica adequada: educação infantil, ensino

fundamental, ensino médio, EJA, educação do campo, educação especial ou educação profissional e tecnológica. A matrícula deve ser garantida mesmo quando o migrante não possuir documentação comprobatória de escolaridade anterior ou tradução juramentada de documentação pessoal (do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP – RNM). A situação migratória irregular ou a expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados também não devem impedir a garantia de matrícula do imigrante. (Distrito Federal, 2024a, p. 99).

Além de contar com a garantia de acesso na Educação Básica da SEEDF para o público-alvo desta pesquisa, há também o trabalho da Cáritas Arquidiocesana de Brasília. De acordo com relatório de atividades referentes ao ano de 2023 do IMDH, 2.665 estrangeiros, em especial venezuelanos, foram atendidos pelo instituto.

Destes, o público feminino aumentou consideravelmente a partir de 2020, somando 52% do total de atendidos, o que reforça a importância de um trabalho diferenciado com as questões de gênero.

De acordo com o documento, em Roraima o atendimento já é especificamente voltado a mulheres e crianças, o que não ocorre no Distrito Federal, onde vivem 83% do público atendido pelo IMDH (2.916 pessoas), devido a essa unidade da federação abrigar a sede do órgão no Varjão/DF.

A maior concentração de imigrantes e pessoas em situação de refúgio no DF, atualmente, encontra-se na região de São Sebastião, somando 25% do total.

A Cáritas Brasileira, uma organização da Igreja Católica dedicada à promoção da caridade e da justiça social, chegou ao Distrito Federal em 1994. Fundada em 1956, a Cáritas Brasileira tem uma longa história de atuação em diversas áreas, incluindo assistência social, defesa dos direitos humanos e promoção do desenvolvimento sustentável.

Sua presença no Distrito Federal tem sido importante para o apoio às comunidades vulneráveis e para a promoção de projetos sociais que visam melhorar as condições de vida das pessoas, em especial, imigrantes e pessoas em situação de refúgio, com destaque nos últimos anos para os venezuelanos, devido às condições em que se encontram.

Por exemplo, encaminhar essas pessoas para a Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES), por meio das equipes do Serviço Especializado em Abordagem Social (SEAS) e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI) do CREAS da Diversidade.

A Cáritas Arquidiocesana de Brasília também articulou uma proposta de Projeto de Inclusão Laboral, Educativa e de atendimento socioassistencial destinado às famílias migrantes internacionais e pessoas em situação de refúgio.

A ação contou com os parceiros do Alto Comissariado da ONU para Pessoas em situação de refúgio (ACNUR), da Organização Internacional para as Migrações (OIM), do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH), da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES/DF), da Secretaria de Estado de Proteção da Ordem Urbanística do Distrito Federal (DFLEGAL), da Unidade de Assuntos Religiosos do Distrito Federal (UNAR/DF) e da Administração Regional de São Sebastião (RA XIV).

A América Latina enfrenta atualmente o maior êxodo em sua história recente, com o deslocamento de pelo menos quatro milhões de pessoas em situação de refúgio e migrantes venezuelanos para outros países.

Essa migração é provocada por problemas de desabastecimento de produtos básicos, da hiperinflação e do aumento da violência causados pela crise econômica e política que afeta o país.

Dentre a população venezuelana que tem migrado para o Brasil em busca de refúgio está a etnia Warao, o segundo maior grupo indígena daquele país. Desde junho de 2020, em meio à situação de emergência pública em saúde provocada pela pandemia de Covid-19, o Distrito Federal entrou no fluxo migratório dessas pessoas em busca de refúgio.

Até agosto de 2021, já foram identificadas 42 núcleos, com 153 membros ao todo, de acordo com o relatório do IMDH já mencionado.

Os Warao são um grupo indígena que vive principalmente na região do delta do rio Orinoco, no nordeste da Venezuela, e também em partes da Guiana e do Brasil. O nome "Warao" significa "povo da canoa" em sua língua nativa, refletindo a importância dos rios e da vida aquática em sua cultura.

Assim, também para auxiliar esta demanda em específico, à qual não nos atentaremos em delongar capítulo específico, já que se trata de pessoas consideradas indígenas e também pessoas em situação de refúgio devido à grave crise enfrentada pela Venezuela, o que abraça o escopo deste trabalho, devemos salientar que a Cáritas Brasileira realiza um trabalho de suma importância com os Warao.

Uma das iniciativas da Secretaria de Educação voltadas à inclusão é o projeto Bem-vindo, que implementa o português como língua de acolhimento. O programa está em andamento na Coordenação Regional de Ensino do Guará. Há também o

Projeto Pode Chegar, de autoria da SEEDF, não implantado até o momento pelo governo do Distrito Federal como política pública.

As Irmãs Scalabrinianas têm uma presença significativa em Brasília, onde se dedicam a diversas atividades voltadas para o apoio e a integração dos imigrantes e pessoas em situação de refúgio. Seu trabalho na capital federal é uma extensão da missão global da congregação, focada na evangelização e no serviço aos deslocados de guerras e tragédias humanitárias em geral.

Com o objetivo de dirimir as diversas dificuldades encontradas pelas pessoas em situação de refúgio, o que inclui a urgência de aprendizado da língua do país acolhedor para fins laborais e de comunicação geral, considerando também a realidade local, foi criado o projeto “Interdisciplinaridade para o acolhimento e inserção de imigrantes e pessoas em situação de refúgio de Bangladesh e Paquistão à cultura brasileira e ao português do Brasil”, aprovado pelo Decanato de Extensão da Universidade de Brasília – UnB, constituído por estudantes de graduação e pós-graduação da universidade e aplicado concomitantemente no Varjão com imigrantes haitianos.

Essa iniciativa de caráter interdisciplinar contribui tanto para o acolhimento necessário aos solicitantes de refúgio e pessoas em situação de refúgio, como para os estudantes de graduação e pós-graduação, já que promove reflexões sobre as práticas pedagógicas no ensino de português como língua de acolhimento.

Devido ao seu caráter de usualidade no cotidiano dessas pessoas já marcadas por muitos vieses de dificuldades, auxilia também na formação efetiva de professores.

Além disso, o projeto interdisciplinar amplia o processo formativo por “sensibilizar os estudantes com relação às questões sociais, econômicas, políticas e ambientais, contribuindo para uma formação integral.” (Euzebio, 2021, p. 12805).

Interdisciplinaridade é um conceito que se refere à integração e interação entre diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento para abordar, analisar e resolver problemas complexos de maneira mais holística e abrangente.

Em vez de se limitar a uma perspectiva única, a interdisciplinaridade promove a colaboração entre profissionais de diversos campos, permitindo a combinação de metodologias, teorias e dados para gerar novas compreensões e soluções inovadoras. Isso contribui para o efetivo acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade.

O acolhimento é fundamental para imigrantes e pessoas em situação de refúgio por várias razões, abrangendo aspectos emocionais, sociais, econômicos e legais. Muitas vezes, pessoas em situação de refúgio fogem de situações de conflito, perseguição ou catástrofes naturais. O acolhimento oferece um ambiente seguro, livre de violência e ameaças.

Ele inclui assistência na regularização de status legal, ajudando pessoas em situação de refúgio a obterem documentos e direitos legais no novo país, mas também promove o acesso à educação e à saúde públicas, como ocorre no Brasil.

O termo acolhimento, utilizado na forma como conhecemos, surgiu em Portugal. Ele foi conceituado dentro do programa de ensino de Português para migrantes Portugal Acolhe, sendo hoje conhecido como Portugal para todos (PPT).

Trata-se de uma política do Estado português, que objetiva “promover a formação em competências básicas de cidadania e de português, de forma a assegurar aos imigrantes condições que facilitem e potenciem a sua integração na sociedade portuguesa” (Cabete, 2010, p. 57).

A respeito da Educação Básica, um ponto crucial apresentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, que regulamentam a implementação da legislação que atende à demanda educacional também de indígenas e estrangeiros matriculados, reafirma a importância de se destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica.

Nesta perspectiva, cabe às escolas incluírem no contexto dos estudos e das atividades que proporcionam diariamente, também, as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos e africanos em especial, devido à grande quantidade desses povos em solo brasileiro, bem como de sua importância para a cultura e a sociedade brasileiras.

É preciso ter clareza que o art. 26-A, acrescentado à Lei 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas.” (Brasil, 2013, p.17).

Sendo assim, a legislação educacional não é feita especificamente para as populações vulneráveis socialmente, mas para todas as cidadãs e todos os cidadãos do Brasil e também para quem vem de fora.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013 a 2022) mostram que com o passar do anos, a procura pela Educação Básica nas escolas públicas brasileiras aumentou muito por parte de estrangeiros (não especifica, porém, se trata-se de migrações forçadas), saltando de 290 matrículas em 2013 para 1332 matrículas em 2022, o que reforça ainda mais a importância da análise qualitativa do presente estudo.

2.8 Indígenas e Educação Básica no DF

O conceito de indígena, para o IMDH, é definido como "originário, aquele que está ali antes dos outros" (IMDH, 2023). A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) reconhece os povos indígenas com base no autorreconhecimento, que é um processo coletivo e individual. A comunidade ou povo tem a autoridade de reconhecer os indígenas, independentemente do local onde vivem.

O conceito de indígena brasileiro abrange os povos originários que habitavam o território brasileiro antes da chegada dos colonizadores europeus no século XVI, bem como seus descendentes que mantêm suas identidades culturais, sociais e étnicas específicas. Esse conceito é multifacetado e envolve várias dimensões, como identidade étnica, território, diversidade cultural e linguística, organização social e política, bem como as relações com a natureza e o meio ambiente.

O número de indígenas em deslocamento pelo território nacional tem crescido ano após ano durante a última década e se encontra no nível mais alto desde que começou a ser registrado, de acordo com dados do IMDH, divulgados em 2021 em parceria com a Organização das Nações Unidas.

Os deslocamentos dos indígenas brasileiros de seus lugares de origem podem ocorrer por diversos motivos, que geralmente estão ligados a fatores sociais (vulnerabilidade socioeconômica principalmente), econômicos (grilagem, invasão de terras reconhecidamente indígenas), ambientais (obras de infraestrutura) e políticos (conflitos com fazendeiros e políticos locais).

O instituto acrescenta ainda que as maiores razões para esses deslocamentos têm sido as queimadas, as invasões ilegais de garimpeiros, as perseguições seguidas de ameaças de morte e a busca pelos serviços básicos de saúde não disponibilizados nas comunidades indígenas.

No Brasil, diversas legislações garantem o direito à educação aos povos indígenas. Primeiramente, o que há de mais antigo em relação à proteção dos povos indígenas e seus direitos é o Estatuto do Índio, lei Nº 6.001/1973, que garante o direito dos indígenas à educação escolar, observando-se a língua materna e os métodos pedagógicos próprios.

Apesar de ter sido considerado um avanço à época da sua promulgação, é crucial ressaltar que a referida lei não sofreu alterações no âmbito educacional desde o ano de sua criação até o presente momento.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um documento orientador elaborado pelo Ministério da Educação para promover uma educação diferenciada e específica para os povos indígenas, respeitando e valorizando suas culturas, línguas e conhecimentos tradicionais.

Publicado em 1998, o RCNEI tem como objetivo orientar a construção de currículos escolares que atendam às particularidades e necessidades das comunidades indígenas.

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998), a educação ofertada a estudantes oriundos de povos originários deve ser prioritariamente ofertada em ambiente de vivência desses estudantes, ou seja, nas suas próprias comunidades.

O texto traz a escola indígena como “um direito que deve estar assegurado por uma nova política pública a ser construída, atenta e respeitosa frente ao patrimônio linguístico, cultural e intelectual dos povos indígenas [...]” (Brasil, 1998, p. 22).

Além disso, destaca que a modalidade educacional defendida para esses sujeitos é a intercultural e comunitária, que

[...] veio somar-se a experiência escolar (**regulamentada e tradicional**), com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história do contato entre índios e não-índios no Brasil. Necessidade formada "pós-contato", a escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação. É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular, constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes até então desconhecidos desta. (Brasil, 1998, p. 22. Grifos nossos).

De acordo com os princípios elencados no documento, destaca-se um ponto importante a ser observado, visto em movimento pela primeira vez em 1998, desde o começo das legislações nacionais que versavam sobre povos originários, ainda chamados de índios até bem pouco tempo: o caráter integracionista e excludente da

educação voltada para os povos originários brasileiros até a promulgação da Constituição de 1988.

De acordo com o RCNEI,

[...] a legislação brasileira anterior à Constituição de 1988, que tratava dos povos indígenas, orientava-se pela gradativa assimilação e integração dos povos indígenas à comunhão nacional, de forma espontânea ou por processos legais e formais, porque os entendia como categoria transitória, fadada à extinção.

Com a educação escolar não foi diferente. As leis da educação nacional sempre trataram todos os brasileiros como iguais ou na perspectiva da construção da igualdade étnica, cultural e linguística. (Brasil, 1998, p. 29).

Assim, percebe-se um primeiro olhar mais cuidadoso no sentido de sinalizar o ponto de partida para o que, hoje, chamamos de educação diferenciada: não homogeneizar povos que são diferentes entre si, mesmo aqueles que são de comunidades vizinhas, posto que possuem culturas, simbologias e línguas diferentes. É uma importante questão no que se refere à retomada de uma identidade cultural dos povos originários dentro das escolas.

O artigo 210 da Constituição estabelece que o ensino indígena deve ser realizado em colaboração com as comunidades indígenas, respeitando suas línguas, culturas e tradições. Ele trata da Educação Básica e estabelece diretrizes importantes para o ensino fundamental e médio no país.

O artigo 210 é, portanto, um marco importante para a educação no Brasil, promovendo a valorização da diversidade cultural e linguística e garantindo direitos fundamentais às comunidades indígenas e à liberdade religiosa no contexto educacional.

Ainda na Constituição Federal de 1988, o artigo 231 reconhece aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, além dos direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, o que corrobora com a redação do artigo 210, que preconiza a diversidade dos povos originários e sua existência sem alegorização, no presente e de forma resistente ao que se impõe em tentativas de aculturá-los como parte do pós-colonialismo vivido nas cidades brasileiras.

Além disso, a LDB prevê a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades especiais, incluindo os indígenas. O artigo 26 determina que o ensino deve respeitar a diversidade cultural e incluir conteúdos que abordem as histórias e culturas dos diferentes povos e o artigo 78 diz que o sistema de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deve incluir conteúdos

curriculares e programas que atendam às especificidades culturais, históricas, sociais e linguísticas dos povos indígenas, considerando as peculiaridades de cada comunidade e de cada região.

A LDB garante ainda que, em caso de ausência de escolas indígenas em determinada região, a inclusão desses estudantes em escolas urbanas, com a devida adaptação e respeito às suas especificidades culturais deverá ser realizada.

A Resolução Nº 3, de 16 de maio de 2012, define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância, entre elas, os indígenas.

Em seu artigo 3º, o documento assegura que

Os sistemas de ensino, por meio de seus estabelecimentos públicos ou privados de Educação Básica deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental, mediante autodeclaração ou declaração do responsável. (Brasil, 2012, p. 1).

Iniciativas como o Programa Bolsa Permanência, de 2013, auxiliam estudantes indígenas e quilombolas a darem continuidade aos estudos. Ainda assim, apesar de alguns avanços das políticas de valorização da educação indígena no Brasil, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, como falta de infraestrutura adequada, escassez de profissionais e falta de diálogo entre as políticas educacionais e as demandas reais das comunidades indígenas.

Por essa razão, faz-se urgente e necessário que as escolas urbanas recebam estudantes diferenciados com uma rede de acolhimento eficaz e preparada para atender às suas demandas e especificidades, já mencionadas nesta pesquisa.

No Distrito Federal, há algumas iniciativas de acolhimento a estudantes indígenas, coordenadas pelas regionais de ensino mais próximas de onde estão esses estudantes com base na Portaria Nº 279, de 19 de setembro de 2018, que institui a política de acolhimento e atendimento de estudantes indígenas na rede pública de ensino do DF.

Nela, fica consolidado que a “escolarização indígena diz respeito ao acolhimento e atendimento de estudantes indígenas na rede regular de ensino, considerando e respeitando suas especificidades culturais.” (Distrito Federal, 2018a, p. 1).

A Portaria 279/2018 é o documento que, de forma mais concreta, abraça estudantes indígenas que chegam ao Distrito Federal todos os anos, por motivos diversos e já mencionados.

Ela estabelece a Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. A portaria visa garantir que os estudantes indígenas tenham acesso a uma educação que respeite suas culturas e tradições, promovendo um ambiente inclusivo e adequado às suas necessidades educacionais específicas.

No próprio documento são utilizados os termos “atendimento e acolhimento” a esses estudantes, o que ratifica a necessidade de atrelar um ao outro neste trabalho. Afinal, um bom atendimento necessita de um bom acolhimento.

Por parte da SEEDF, a Estratégia de Matrícula anual traz um capítulo específico com orientações para inserção de estudantes indígenas em escolas urbanas.

Nas orientações da Estratégia de Matrícula, constam menções a parcerias feitas com outras secretarias do governo do Distrito Federal e as lideranças indígenas para buscar estratégias de identificação e encaminhamento de crianças e adolescentes indígenas para a inclusão na rede pública de ensino do Distrito Federal, bem como de adultos indígenas que não concluíram a Educação Básica que tenham interesse na educação de jovens e adultos.

De acordo com o documento,

Cabe à SEEDF, garantir a escolarização de Estudantes Indígenas, de forma a assegurar-lhes acesso à unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, gratuita, próxima a sua residência; acesso e permanência na Educação Básica, obrigatória com êxito e qualidade social, inclusive para os que não ingressaram na idade própria; igualdade de condições para o acesso e a permanência na unidade escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na Etapa/Modalidade que melhor atenda às suas necessidades. (Distrito Federal, 2024a, p. 100).

Vale lembrar que é expressamente proibido, em qualquer unidade escolar da rede pública de ensino do DF, negar matrícula em virtude da falta de documentação. Nesses casos, caberá à SEEDF, em regime de cooperação, fazer gestão junto aos órgãos responsáveis pela regularização da documentação do estudante.

E, na absoluta falta de documentação escolar que comprove a escolaridade anterior, a unidade escolar deverá realizar exame de classificação antes da efetivação de matrícula.

O acolhimento e atendimento a estudantes indígenas na Educação Básica do DF devem considerar e respeitar suas especificidades culturais. Para efeito de matrícula, considera-se povos originários como população em vulnerabilidade social, com prioridade de atendimento, segundo o documento norteador de matrículas da SEEDF.

No caso dos indígenas Warao, que são também venezuelanos, as classes devem ser bilíngues e a comunicação deve ser mediada por educador que domine o idioma espanhol (Distrito Federal, 2024).

Diante da necessidade de promover uma Educação Básica inclusiva e diferenciada para estudantes indígenas e imigrantes, numa intersecção, já que se trata de indígenas que também migraram para terras brasileiras, há dois exemplos importantes de acolhimento e atendimento a estudantes da etnia Warao Coromoto e que vale a pena mencionar: a Escola Classe Café Sem Troco (Regional de ensino do Paranoá) e a Escola Classe Morro da Cruz (Regional de ensino de São Sebastião).

De acordo com o Caderno pedagógico abril indígena (Distrito Federal, 2024), a Escola Classe Café Sem Troco funciona na Rodovia Df-130 Km 31 e atende 33 estudantes Warao, entre crianças e adolescentes.

Lá, ocorrem visitas para alfabetização em língua portuguesa, feita por professores e estudantes do Departamento de Linguística da UnB em parceria com a SEEDF e a Novacap, responsável pela reforma feita na unidade escolar para acolher e atender melhor a nova demanda de estudantes.

A escola conta com quadra de esportes, pátio com brinquedos, refeitório, sala de recursos para atendimentos especiais de estudantes com dificuldades de aprendizagem, piscina e aulas de robótica, promovidas pelos estudantes da FACITEC/UnB.

Na Escola Classe Morro da Cruz, por sua vez, que funciona no Complexo Educacional Zumbi do Palmares, no mesmo prédio do CIL São Sebastião, são atendidos estudantes Warao. A escola é mais recente, fundada em 2023, então as condições e os recursos ainda são temporários.

Além disso, as duas escolas contam com a participação de pessoas da comunidade Warao na rotina escolar, a fim de incluir práticas cotidianas da comunidade dentro das escolas, como alimentação e compartilhamento da cultura com os demais estudantes.

Ainda de acordo com o Caderno pedagógico abril indígena (Distrito Federal, 2024) em 2023, a rede pública de ensino do DF atendeu 478 estudantes indígenas. As Coordenações Regionais de Ensino com maior número de estudantes que se declaram indígenas foram: Plano Piloto (127), Paranoá (60), São Sebastião (57), Ceilândia (50) e Gama (41).

Nota-se, portanto, que os desafios que unem a situação de estudantes indígenas (brasileiros ou não) e os que estão em situação de refúgio, mencionados anteriormente, vão muitíssimo além da dificuldade cotidiana de comunicação entre estudantes e demais funcionários das escolas, situação de vulnerabilidade social e/ou alimentar e evasão escolar, com números de estudantes que aumentam paulatinamente.

Atingem também a formação continuada de professores da rede para as alterações legais do currículo e para o andamento pedagógico nas rotinas escolares, que são, para além de legislações, movimentos culturais necessários e importantes para as práticas inclusivas e diferenciadas, logo, integrais, pois elas visam a autonomia e a dignidade, com direito pleno à cidadania por todas as pessoas.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013 a 2022) mostram que com o passar dos anos, a procura pela Educação Básica nas escolas públicas diminuiu muito por parte de estudantes indígenas, caindo de 718 matrículas em 2013 para apenas 497 matrículas em 2022, o que reforça as imensas dificuldades desse público para se manter na Educação Básica, ainda que com iniciativas pontuais de inclusão garantidas por lei e mencionadas no Currículo em Movimento como direitos adquiridos.

3 Metodologia

Neste capítulo serão discutidos os aspectos relacionados à metodologia que adotamos para concretizar o estudo que ora apresentamos, pois métodos adequados permitem uma investigação rigorosa e sistemática, alinhada aos objetivos da pesquisa e garantem que as conclusões sejam fundamentadas em evidências.

Além disso, a metodologia escolhida deve ser apropriada para o tipo de problema de pesquisa, o contexto e as hipóteses, assegurando que as respostas obtidas sejam relevantes e aplicáveis.

Assim, a escolha metodológica é um pilar fundamental da pesquisa, pois proporciona uma melhor direção. Além de rigor e validade aos esforços de investigação, desempenha um papel essencial no avanço do conhecimento e para a tomada de decisões do pesquisador.

A análise de conteúdo, abordagem metodológica escolhida para esta pesquisa, como pontua Franco (2021) foi por muito tempo rejeitada, já que havia no campo de discussões uma dissonância entre o caráter filosófico ou psicológico dessa metodologia, pois ela era vista como um “conjunto de regras estéreis que, em geral, consumia muito tempo, na busca de consenso, mas, que ao final exibia um produto fragmentado [...]” (Franco, 2021, p. 9).

A pressuposição de “neutralidade” presente trazia-lhe características positivistas, logo, até a década de 1970 trazia postulados que engrandeciam a objetividade, a neutralidade e a quantificação.

Para a autora, “o ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa figurativa, documental ou diretamente provocada.” (Franco, 2021, p. 12).

A respeito da escolha metodológica, é crível observar que a Análise de Conteúdo colabora com o tema da presente pesquisa, já que a mensagem, a linguagem, os códigos e, como consequência, a comunicação, fazem-se partes intrínsecas do processo de aprendizagem do público-alvo deste trabalho.

Assim, numa pesquisa de cunho qualitativo, faz-se fundamental a subdivisão dos documentos em categorias. No caso desta pesquisa, os documentos são de ordem federal, as leis de proteção, os documentos distritais que norteiam a Educação Básica e as portarias da SEEDF, formando assim, quatro categorias de pesquisa, que partem do macro para o micro dentro do campo de conhecimento.

A junção de diferentes áreas do conhecimento para um resultado significativo encontra favoravelmente com as ideias de Pombo, Levy e Guimarães, que defendem a importância do trabalho interdisciplinar como

“[...] combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativa ao objecto comum.” (Pombo; Levy; Guimarães, 1994, p. 13).

Considerando que esse trabalho abraça áreas do conhecimento que são diversificadas e complementares, Franco encontra-se com o objetivo da pesquisa ao

afirmar que “[...] o objetivo é determinado pelo pesquisador e por conseguinte, convém escolher o universo de documentos adequados para fornecer informações sobre o problema levantado.” (Franco, 2021, p. 55).

Assim, durante o desenvolvimento de leituras e catalogação dos documentos para análise neste trabalho de pesquisa, notamos a necessidade de realizar uma pesquisa qualitativa embasada na análise de conteúdo, com ênfase na técnica de análise documental, alicerçadas por Bardin (2011) e Franco (2021), na busca por garantir a qualidade do processo e seus registros, para que se possa proporcionar indicadores mais assertivos sobre a situação dos estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica.

Os dados coletados podem ser obtidos e analisados de várias maneiras, dependendo do objetivo que se deseja atingir. Por essa razão, durante o início da pesquisa junto à SEEDF, fez-se necessário também quantificar dados a respeito de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio matriculados na rede, para uma análise mais detalhada na discussão de dados.

A seguir, apresentamos o percurso de procedimentos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa:

1. Listamos os documentos a serem analisados, a fim de conhecer quais são as bases legais que protegem e asseguram os direitos dos estudantes que são alvos deste trabalho;
2. Buscamos dados de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio matriculados no período de uma década na Educação Básica da SEEDF;
3. Discutimos os currículos nacional e distrital, suas intencionalidades e as bases para atendimento e acolhimento a estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, bem como as legislações que servem de cabedal para as propostas curriculares;
4. Elencamos sinalizações acerca das práticas de atendimento e acolhimento a estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica e vislumbramos rotas possíveis a serem consideradas para a eficácia do processo educacional promovido pela SEEDF.

A escolha metodológica permite uma compreensão rica e detalhada dos fenômenos estudados, capturando a complexidade das experiências humanas, oferece flexibilidade para adaptar as perguntas e o foco à medida que novos insights surgem durante a pesquisa. Considera o contexto social e cultural dos participantes, o que é essencial para interpretar as nuances dos dados.

Os estudos qualitativos se caracterizam como aqueles que buscam compreender um ou mais fenômenos em seu ambiente natural, onde eles ocorrem e do qual fazem parte. Para tanto, “[...] o investigador é o instrumento principal, responsável por captar as informações com ética e respeitando as identidades dos sujeitos.” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 77).

A pesquisa qualitativa é um método de investigação focado em compreender fenômenos sociais e comportamentais a partir de uma perspectiva holística e subjetiva. Ela busca explorar as percepções, experiências e significados atribuídos pelos indivíduos às suas realidades.

Seus resultados são frequentemente descritos em termos narrativos, oferecendo insights ricos e contextuais que ajudam a compreender a complexidade dos fenômenos estudados.

Bardin nos leva a refletir que

[...] o analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios [...] para inferir de maneira lógica conhecimentos que extrapolem o conteúdo manifesto nas mensagens e que podem estar associados a outros elementos (como o emissor, suas condições de produção, seu meio abrangente etc.). (Bardin, 2011, p. 38).

Em consonância com o objetivo geral deste trabalho de pesquisa, a análise dos documentos mencionados se dará com o intuito de investigar como a SEEDF atende e acolhe estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, bem como ampliar a possibilidade da implementação dos direitos desses indivíduos, em defesa de atendimento e acolhimento inclusivos e equânimes a todos os estudantes que são matriculados na Educação Básica.

A análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin, é uma técnica fundamental para a interpretação de dados qualitativos. Bardin (2011) destaca que ela ajuda a organizar e categorizar dados de forma estruturada, permitindo identificar padrões e temas relevantes, além de facilitar uma análise aprofundada dos significados e contextos, contribuindo para uma compreensão mais rica do material estudado, validando e trazendo confiabilidade aos resultados.

Franco, em consonância com Bardin, afirma que “os resultados da análise de conteúdo devem refletir os objetivos da pesquisa e ter como apoio indícios manifestos e capturáveis no âmbito das comunicações emitidas.” (Franco, 2021, p. 30). Afinal, é importante uma compreensão detalhada das nuances e significados subjacentes nos dados coletados.

Nos documentos mencionados constam informações que justificam a necessidade de que todos os estudantes sejam devidamente e igualmente olhados em suas especificidades e necessidades, especificidades que não são iguais às dos estudantes que possuem a língua portuguesa como língua materna e/ou que não passaram por dificuldades advindas da migração forçada, por exemplo, até se estabelecerem num processo de ensino e aprendizagem.

Stake (2011, p. 218) diz que toda pesquisa é defensora, já que “[...] fica evidente que os pesquisadores, assim como as outras pessoas, possuem sentimentos fortes sobre os problemas sociais e demonstram suas defesas em seus relatórios.”.

Franco (2021) concorda com Stake quando diz que

Toda mensagem falada, escrita ou sensorial contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepções de mundo, interesses de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações, expectativas etc. (Franco, 2021, p. 27).

O uso de análise de documentos em pesquisa valoriza o trabalho, haja vista a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar. Isso justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais, pois possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. De acordo com Cellard,

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

Minayo (2012, p. 12) traz a importância de uma análise qualitativa feita a partir dos dados obtidos em uma primeira fase, sendo estes quantitativos. Para a autora, “[...] o objeto de estudo das ciências sociais possui consciência histórica [...]” e está

situado num contexto histórico e social, o que não retira, muito pelo contrário, adiciona a educação como fator primordial para uma pesquisa relevante e que venha a promover retorno social à coletividade com inclusão, currículo inclusivo e práticas acolhedoras nos ambientes escolares da Educação Básica.

Frequentemente encontramos análises quantitativas como fundamento de análises qualitativas. Para Vieira, “o raciocínio e a argumentação na análise qualitativa são baseados na variedade de técnicas usadas no modo qualitativo.” (Vieira, 1996, p. 66). O autor argumenta “que é essencial se conceituar o método qualitativo e o método quantitativo não como uma dicotomia, mas um *continuum*, como um método misto, representando um ponto intermediário da escala.” (Vieira, 1996, p. 66).

É importante destacar que, segundo Gil (2007), a classificação de uma pesquisa científica não precisa ser engessada e não pode ser considerada de forma rígida, já que muitas vezes, as pesquisas “não se enquadram facilmente num ou noutro modelo” (Gil, 2007, p. 68).

Por último, mas não menos importante, podemos salientar que o olhar do pesquisador é indispensável, pois, segundo Franco (2021), há mensagens subjacentes dentro da pesquisa que precisam ser exploradas e interpretadas para uma análise mais consistente. Este argumento sustenta a base qualitativa da presente pesquisa.

3.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi feita no Distrito Federal, referindo-se à Educação Básica dentro da SEEDF e sua relação com os estudantes indígenas e em situação de refúgio.

As fontes são os documentos selecionados e categorizados de acordo com sua função na análise documental e relevância temática abordada na pesquisa.

Optamos por analisar documentos que estejam dentro do recorte temporal referente aos anos de 2013 a 2022, anos importantes de modificações curriculares nacionais e, conseqüentemente, no Distrito Federal, já que as adequações foram feitas e o Currículo em Movimento foi implantado a partir de 2014 em sua primeira versão, trazendo novidades na proposta educacional local, que conta com a Pedagogia Histórico-crítica na base fundante do documento distrital.

Vale salientar que o PNE vigente até 2024 ainda estava em formulação durante o ano de 2013, sendo aplicado a partir de 2014.

Separar os documentos por categorias auxilia na compreensão dos âmbitos em que esses estudantes estão amparados legalmente, além de reforçar o que Franco (2021) afirma quando nos diz que a criação de categorias acura o olhar do pesquisador, exigindo dele respostas mais objetivas a partir da realidade observada.

4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A coleta de dados fornece as informações necessárias para análise e interpretação. Neste estudo, buscamos entender como acontece o acolhimento a estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica da SEEDF, a partir de uma pesquisa qualitativa exploratória de análise documental com base na técnica de análise de conteúdo.

Os dados coletados são fundamentais para listar e analisar documentos de orientação da SEEDF para trabalho com estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio, quantificar a presença e o fluxo de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica do Distrito Federal na última década, assim como será possível analisar a relação dos documentos com as orientações do Currículo em Movimento do DF, proposta curricular vigente.

4.1 Análise de conteúdo

Nossa coleta de dados foi direcionada à análise de conteúdo, lastreada por Bardin (2011) e Franco (2021).

A análise de conteúdo é uma metodologia de pesquisa qualitativa que visa interpretar e sistematizar conteúdos, como textos, discursos, imagens, ou outras formas de comunicação, para revelar significados latentes e explícitos.

Franco defende que

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa

concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento. (Franco, 2021, p. 10).

A amostra será composta por legislações nacionais, trazendo também documentos oriundos de encontros internacionais para proteção a povos em vulnerabilidade, especialmente indígenas e pessoas em situação de refúgio, além de portarias da SEEDF sobre o trabalho com esses estudantes, projetos político-pedagógicos de três escolas e o Currículo em Movimento do DF.

Esperamos que os dados coletados forneçam contribuição para a Educação Básica do DF, trazendo um documento que seja um escopo a mais para a inclusão e acolhimento a estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica.

O objetivo do acesso a esses dados é analisar uma década de matrículas dentro da Educação Básica do Distrito Federal e traçar um pouco da realidade dos estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica do Distrito Federal nos últimos dez anos, o que atravessa a formulação, aprovação e aplicação do Currículo em Movimento, pois o documento conta com proposta que se propõe inclusiva e emancipadora.

Esse tipo de registro processual garante a celeridade, a qualidade dos dados e colabora para que seja uma pesquisa fidedigna à realidade, o que concorda com Minayo, quando a autora afirma que “[...] uma prática sistemática e um critério claro de escolha podem estabelecer um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com o objeto de investigação por nós escolhido [...]” (Minayo, 2012, p. 36).

A presença de elementos de abordagem quantitativa dentro da pesquisa de cunho predominantemente qualitativo, permite a mensuração objetiva de variáveis, a identificação de padrões e tendências, e a realização de inferências que podem ser generalizadas para populações maiores.

Além disso, a utilização de dados quantitativos facilita a comparação entre diferentes grupos, contribuindo para a validação e replicabilidade dos resultados.

Assim, a coleta de dados quantitativos é essencial para garantir a precisão, a objetividade e a robustez das conclusões de uma pesquisa, fornecendo uma base sólida para a tomada de decisões e a formulação de políticas públicas adequadas e inclusivas.

O enfoque quantitativo está na procura por quantificar a presença e o fluxo de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio na Educação Básica do

Distrito Federal na última década, podendo assim, estabelecer um panorama mais explícito das reais condições desses estudantes na Educação Básica do DF.

Creswell define bem o modelo escolhido para esta coleta de dados. São os procedimentos concomitantes de pesquisa, nos quais

[...] o pesquisador faz a convergência de dados quantitativos e qualitativos a fim de obter uma análise ampla do problema de pesquisa. Nesse projeto, o investigador coleta as duas formas de dados ao mesmo tempo durante o estudo e depois integra as informações na interpretação dos resultados gerais. Além disso, nesse projeto, o pesquisador acomoda uma forma de dados dentro de um procedimento de coleta de dados maior para analisar diferentes questões ou níveis de unidades em uma organização. (Creswell, 2007, p. 33).

Uma pesquisa qualitativa com dados quantitativos deverá promover dentro da SEEDF um olhar ainda mais cuidadoso à necessidade do acolhimento real e significativo a estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica, dados os entraves provocados pela ausência da comunicação adequada no cotidiano escolar e já mencionados neste trabalho.

Buscamos no Educacenso os números das matrículas efetivadas a partir do ano de 2013 até o ano de 2022, inclusive dos indígenas e dos estrangeiros, para quantificar e analisar de maneira mais acurada os dados qualitativos acerca dos documentos que garantem a qualidade do trabalho, jogando luz no que diz respeito ao atendimento e ao acolhimento promovidos pela SEEDF, o que será feito na análise e discussão dos dados.

Neste sentido, Franco menciona a importância da regra da exaustividade na análise de documentos, posto que todos os elementos do corpus investigativo devem ser considerados, “[...] mesmo que se apresentem dificuldades de acesso a importantes informações complementares.” (Franco, 2021, p. 55).

Creswell (2012) pontua sobre a importância dos dados quantitativos, como números e indicadores quando afirma que eles

[...] podem ser analisados com auxílio da Estatística (frequência, média, mediana, moda etc.) e revelar informações úteis, rápidas e confiáveis a respeito de um grande número de observações. Já as técnicas qualitativas [...] fornecem [...] diferentes perspectivas sobre o tema e delineando os aspectos subjetivos do fenômeno.”. (Creswell, 2012, p. 388).

Isso favorece o trabalho, segundo Yin, pois permite

estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; 2. representar as opiniões e perspectivas das pessoas (rotuladas neste livro como os participantes de um estudo); 3. abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; 4. contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e 5. esforçar-se por usar **múltiplas fontes de evidência** em vez de se basear em uma única fonte. (Yin, 2016, p. 29. Grifo nosso).

Dessa forma, os dados coletados permitirão uma exploração aprofundada das questões de pesquisa propostas, trazendo informações mais organizadas, que contribuirão para a compreensão sobre como ocorre o acolhimento e a inclusão de estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio matriculados na Educação Básica do DF.

4.2 Análise documental

A análise documental é uma técnica de pesquisa que envolve a coleta, organização e interpretação de documentos para extrair informações que respondam a uma questão de pesquisa. Esses documentos podem ser variados, incluindo textos oficiais, relatórios, cartas, diários, leis, jornais, fotografias, vídeos, entre outros.

Zanella escreve que a “análise documental, também chamada de pesquisa documental, envolve a investigação em documentos internos” (Zanella, 2013, p. 118), ou seja, é a análise de documentos da própria organização do contexto da pesquisa, neste caso em específico, a SEEDF.

No contexto da pesquisa científica de cunho qualitativo, a análise documental é utilizada para obter insights detalhados sobre fenômenos sociais, culturais, políticos e históricos. Todos esses fenômenos perpassam o processo educacional, daí a importância da análise documental neste trabalho.

A análise documental é uma fonte rica de dados para a análise qualitativa, pois documentos oferecem dados em sua forma natural, muitas vezes refletindo experiências, perspectivas e práticas sociais que podem não ser acessíveis por outras técnicas, como entrevistas ou observação direta.

Para Bardin, a análise documental trata-se de

[...] uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência. Enquanto

tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem por objectivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação. O propósito a atingir é o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo). A análise documental é, portanto, uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação. (Bardin, 2011, p. 46).

Além disso, a análise de documentos permite compreender o contexto histórico e social de fenômenos, ao estudar registros oficiais, leis ou reportagens, por exemplo. Isso ajuda a mapear processos e mudanças ao longo do tempo.

Em muitos casos, os documentos fornecem informações que já não podem ser obtidas por meio de outras formas de pesquisa, como registros históricos ou estatísticas de eventos passados.

Muitas vezes, documentos estão disponíveis publicamente ou em arquivos, bibliotecas e acervos digitais, o que torna essa técnica muito mais célere em comparação a outras formas de coleta de dados, não menos importantes, pois depende muito do intuito e do olhar do pesquisador.

A vantagem de analisar documentos, de acordo com Zanella (2013) é principalmente o baixo custo para ter acesso a eles. Como documentos internos, a autora usa como exemplo cartilhas, manuais, relatórios e estatutos (Zanella, 2013, p. 118). Zanella (2013) classifica os documentos externos como governamentais.

No caso da presente pesquisa, a análise conta também com registros externos, pois eles são provenientes de instituições governamentais. Os documentos já foram mencionados na íntegra na justificativa deste trabalho.

4.3 Descrição e categorização dos documentos

A descrição e a categorização de documentos são etapas essenciais numa pesquisa de cunho documental, pois garantem que o processo de análise seja organizado. Esses procedimentos ajudam a estruturar o material disponível e facilitam a interpretação dos dados, tornando o estudo mais rigoroso e confiável.

A descrição fornece informações detalhadas sobre os documentos, garantindo que o pesquisador compreenda o contexto em que os dados foram produzidos. Ao descrever o conteúdo e as circunstâncias de criação dos documentos, o pesquisador

pode melhor situar esses materiais no contexto do fenômeno estudado, entendendo como eles se relacionam com o objeto de estudo.

Neste sentido, Bardin (2011) nos assegura que o interesse por descrever e categorizar documentos não reside nos conteúdos abordados, mas no tratamento das informações após a seleção, a descrição e a categorização.

Já a categorização permite que os documentos sejam organizados por temas, tipos, períodos ou outros critérios relevantes para a pesquisa. Isso facilita consulta e análise posteriores, tornando o processo mais ágil e eficiente.

Quando os documentos são categorizados, é mais fácil comparar diferentes grupos ou tipos de documentos, identificando padrões, tendências ou divergências que podem ser essenciais para o entendimento do fenômeno estudado.

Bardin assegura que a análise de documentos por categorias

[...] funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (Bardin, 2011, p. 153).

A categorização colabora com os objetivos desta pesquisa, pois ao categorizar os documentos em diferentes grupos, é possível cruzar informações entre fontes, o que fortalece a validade das conclusões e enriquece a análise.

A categorização pode revelar novos temas ou padrões que não foram inicialmente identificados na pesquisa. Isso permite explorar aspectos inesperados e aprofunda a análise.

Assim, descrição e categorização não apenas organizam o material de pesquisa, mas permitem uma análise crítica, reflexiva e aprofundada, favorecendo a identificação de relações e padrões essenciais ao objeto de estudo.

Os documentos foram analisados a partir da orientação do referencial teórico e a quantidade dos documentos a serem selecionados para a análise foi definida pelos critérios de pertinência e abrangência ao tema investigado. Os documentos foram organizados nas seguintes categorizações:

Quadro 1: categorização dos documentos da análise de dados.

Categoria: normas e leis federais	Categoria: leis de proteção	Categoria: normas e leis distritais	Categoria: documentos da SEEDF
Constituição Federal de 1988. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394 de 1996. Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas – 1998.	Estatuto do índio – Lei 6.001 de 1973. Lei de Refúgio - Lei Nº 9.474 de 1997. Lei de migração - Lei 13.445 de 2017.	Currículo em Movimento do Distrito Federal – 2018. Orientações pedagógicas sobre alteração do artigo 26A da LDB - História e cultura afro-brasileira e indígena - SEEDF, 2012.	Portaria 82 de 9 de fevereiro de 2009. Portaria 279/2018 de 19 de setembro de 2018. PPP da Escola Classe Café Sem Troco. PPP da Escola Classe Morro da Cruz. PPP da Escola Classe 115 Norte.

Fonte: elaborado pela autora.

Os documentos listados e elencados para esta pesquisa podem ser incluídos ao mesmo tempo nas categorias de documentos internos e externos, já que Zanella (2013) os descreve como sendo internos aqueles que pertencem a uma organização (como a SEEDF, no caso deste estudo) ou externos, quando são governamentais (de cunho federal, estadual ou municipal), de organizações não governamentais ou instituições de pesquisa.

Os documentos analisados foram descritos por categorias (Franco, 2021) de acordo com a finalidade e abrangência do objetivo geral deste trabalho. Bardin nos diz que “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2011, p. 133).

Assim, pretendeu-se categorizar os documentos tomando como base o que neles está direcionado ao público-alvo deste trabalho. A partir do texto disposto e com

apoio dos documentos elencados, é possível verificar o que neles forem fatores relevantes e pertinentes à temática da análise documental a partir daqui.

5 Categorização e descrição dos documentos: leis e documentos federais

Os documentos e leis federais são fundamentais para a educação brasileira porque estabelecem princípios e normas que garantem o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos.

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como um direito social e um dever do Estado e da família, determinando a universalização da Educação Básica e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

Além da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) regulamentam o funcionamento das instituições de ensino, orientam a organização curricular e definem padrões de qualidade educacional.

Neste capítulo, além das legislações citadas, categorizamos e descrevemos outros documentos federais que compõem o cabedal referente à educação e à garantia de direitos aos estudantes na Educação Básica: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Referencial Curricular Nacional Para Educação Escolar Indígena e suas alterações.

5.1 Constituição da República Federativa do Brasil

Promulgada em 5 de outubro de 1988, a Constituição marca a transição definitiva do Brasil de um regime autoritário, imposto pela ditadura militar (1964-1985), para uma democracia. Conhecida como a "Constituição Cidadã", é considerada um marco por garantir direitos fundamentais, maior participação popular e descentralização do poder.

O Brasil vinha de um período de regime militar, iniciado em 1964, caracterizado por restrições às liberdades civis, repressão política, censura e uma concentração de poder no Poder Executivo.

No final da década de 1970, houve um movimento crescente por redemocratização, com pressões populares, greves, manifestações e a articulação de

setores da sociedade civil e política, como a Campanha das Diretas Já, que clamava pelo retorno das eleições diretas para presidente.

A saída gradual dos militares do poder ocorreu em 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves para presidente, embora ele tenha falecido antes de assumir, sendo substituído por seu vice, José Sarney. Esse governo transitório foi fundamental para a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração da nova Constituição.

As características principais do documento incluem temas como Direitos Humanos, ampla defesa dos direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, o direito de associação, e a dignidade da pessoa humana.

Além disso, os direitos sociais trouxeram como mote a Inclusão de garantias trabalhistas, direito à saúde, educação, moradia e previdência social. A divisão de poderes, independentes e harmônicos entre si, trouxe de volta as possibilidades de diálogo entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

A participação popular aumentou com a instituição de mecanismos como o plebiscito e o referendo, além de facilidades para a criação de partidos políticos. Um marco importante da Carta Magna de 1988 foi, pela primeira vez de maneira explícita, o tópico sobre proteção aos povos indígenas e reconhecimento dos direitos dos povos indígenas à posse permanente de suas terras e à preservação de suas culturas.

Neste contexto sociopolítico, as demandas por atenção aos povos indígenas, que se deslocavam em busca de outras oportunidades ou de melhorias para suas localidades de origem aumentavam cada vez mais.

Foi necessário ampliar o olhar para perceber que, muito diferentemente de personagens folclorizadas, os povos indígenas do Brasil estavam presentes na cidadania e precisavam, como todos os cidadãos brasileiros, de legislação que os protegesse e garantisse seus direitos.

Na Constituição da República, para além do Capítulo VIII, que define quem são os indígenas brasileiros e abarca temas como demarcação de territórios e utilização de recursos hídricos (texto modificado pela Lei Nº 14.701, de 20 de outubro de 2023) e dos artigos em comum que protegem a todos os cidadãos brasileiros em seus direitos, alguns tratam dos povos indígenas especificamente.

São eles:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que

tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. § 2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes. § 3º O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei. Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (Brasil, 1988, p. 133).

A Constituição Federal de 1988 aborda a educação dos povos indígenas de forma explícita, reconhecendo a diversidade cultural e linguística desses povos e assegurando o direito a uma educação diferenciada, que respeite suas especificidades.

No artigo 210, §2º, o legislador garante o direito dos povos indígenas a uma educação que respeite sua identidade cultural, especialmente no ensino fundamental. Ele determina que, nas comunidades indígenas, a oferta de ensino deve levar em conta o uso de suas línguas maternas e o respeito a seus processos próprios de aprendizagem.

No campo da cultura, o artigo 215 determina que o Estado deve garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais, com especial atenção às comunidades indígenas, promovendo a proteção de suas manifestações culturais, o que inclui a valorização de suas formas tradicionais de ensino e aprendizado.

Portanto, a Constituição garante que os povos indígenas tenham acesso a uma educação que não apenas siga os padrões gerais de ensino, mas que respeite e valorize suas línguas, culturas e processos tradicionais de conhecimento.

No que diz respeito a imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil, a Constituição Federal não possui artigos específicos para este público, porém, há artigos que se aplicam aos cidadãos brasileiros que os incluem no rol de direitos almejados a todos que vivem no Brasil, sendo brasileiros ou não.

O Artigo 5º, por exemplo, garante que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

O artigo 6º estabelece os direitos sociais como a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados.

Esses direitos são garantidos tanto para brasileiros quanto para estrangeiros residentes no Brasil, o que inclui imigrantes e pessoas em situação de refúgio.

O artigo 7º trata dos direitos trabalhistas. Embora seja voltado principalmente aos trabalhadores brasileiros, esses direitos também se aplicam aos estrangeiros, garantindo-lhes acesso a condições de trabalho, remuneração e proteção social.

5.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, formalmente conhecida como Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e chamada popularmente de LDB, é a principal legislação que regula o sistema educacional no Brasil e foi criada durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Ela estabelece as bases para o funcionamento e a organização da educação em todos os níveis, desde a educação infantil até o ensino superior, com ênfase na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e define as diretrizes que orientam a formulação de políticas educacionais e curriculares no país.

A LDB organiza o sistema educacional brasileiro em três níveis principais: Educação Básica, que compreende a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio; educação superior: engloba universidades, faculdades, institutos tecnológicos e outras instituições de ensino superior; educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional e tecnológica, destinada a pessoas que não tiveram acesso à Educação Básica na idade adequada e para a formação técnica e profissional.

A lei garante a autonomia dos estados, municípios e do Distrito Federal com suas redes de ensino, para organizar seus sistemas e currículos, observando as diretrizes gerais da União. Isso permite que cada ente federativo adapte o sistema educacional às suas particularidades, promovendo a descentralização do ensino.

A LDB reforça a obrigação de que o Estado ofereça educação gratuita e de qualidade para todas as crianças e jovens, garantindo a universalização do ensino

fundamental e a ampliação progressiva do acesso à educação infantil e ao ensino médio.

Também prevê o direito de acesso à educação para jovens e adultos que não tiveram oportunidades anteriores, como por exemplo, indígenas e pessoas em situação de refúgio, público-alvo deste trabalho. Nesta pesquisa em específico, o foco está na Educação Básica.

Neste sentido, a referida lei garante a valorização da diversidade cultural, promovendo uma educação que respeite as diferenças étnicas, culturais, regionais e de gênero, além de assegurar direitos específicos para os povos indígenas, imigrantes e outros grupos vulneráveis, buscando a construção de uma sociedade inclusiva.

A LDB estabelece diretrizes para a qualidade do ensino, incluindo a formação de professores, a infraestrutura escolar, a oferta de material didático e a garantia de condições para o aprendizado. Isso inclui requisitos mínimos para o funcionamento das instituições de ensino e a valorização dos profissionais da educação, com foco na formação inicial e continuada dos docentes.

Garante em termos explícitos a educação integral e desenvolvimento do aluno, pois prevê em seu Artigo 2º que a educação deve ser “[...] voltada para o desenvolvimento pleno do aluno, em aspectos como a formação crítica e cidadã, o desenvolvimento social e emocional, e o preparo para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.” (Brasil, 1996, p. 9).

A LDB reconhece e assegura o direito à educação inclusiva para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo-lhes atendimento educacional especializado.

É fundamental para a organização e funcionamento da educação no Brasil, pois oferece um marco legal que define as obrigações do Estado e os direitos dos cidadãos em relação à Educação. Sua importância está em estabelecer normas claras e estáveis para a condução da educação no país, promovendo uma visão de longo prazo para o setor.

A Lei de Diretrizes e Bases é uma peça essencial para assegurar o direito à educação no Brasil, promovendo a igualdade de oportunidades, a valorização dos profissionais da educação e a melhoria contínua da qualidade do ensino.

No seu artigo 5º, § 5º, há garantia do cumprimento da obrigatoriedade de ensino, já que o Poder Público deve criar formas alternativas de acesso aos diferentes

níveis de ensino – em especial a Educação Básica - independentemente da escolarização anterior, o que resguarda legalmente o público-alvo deste trabalho.

Em se tratando especificamente de indígenas, a LDB dedica alguns artigos à temática, trazendo atenção especial ao reconhecimento da especificidade das culturas e línguas indígenas no Brasil e garantindo uma educação que valorize e respeite essas particularidades. A LDB estabelece diretrizes para a oferta de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, voltada para atender às comunidades indígenas em suas próprias realidades culturais e sociais.

A LDB assegura, em seu artigo 3º, o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o que inclui tanto brasileiros quanto estrangeiros, independentemente de sua origem. Isso significa que imigrantes e pessoas em situação de refúgio têm o direito de se matricular em escolas públicas e de receber o mesmo tratamento que os alunos brasileiros.

Esse artigo estabelece como um dos princípios do ensino brasileiro o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, promovendo uma educação pluralista, que valorize as diferentes culturas. Esse princípio reforça a ideia de que as escolas devem acolher e valorizar a diversidade trazida pelos estudantes em situação de refúgio.

O artigo 4º da LDB estabelece que é dever do Estado garantir a Educação Básica gratuita, prioritariamente, para todas as crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos, sem distinção de nacionalidade.

Assim, imigrantes e pessoas em situação de refúgio em idade escolar têm o direito de frequentar a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio nas redes públicas, bem como os estudantes adultos podem se matricular na educação de jovens e adultos (EJA) no turno noturno.

No artigo 26-A encontramos a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. No Distrito Federal, houve a reformulação dos objetivos de ensino após a Lei 10.639/2003, o que abordaremos mais adiante, ao tratarmos do documento intitulado “Orientações pedagógicas - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (SEEDF, 2012).

O artigo 78 é o mais relevante e trata diretamente da educação escolar indígena, estabelecendo que o sistema de ensino deve respeitar as culturas e línguas indígenas e que o ensino nas comunidades indígenas deve ser bilíngue e intercultural.

Os principais pontos desse artigo incluem: respeito às culturas e línguas indígenas: a educação escolar indígena deve ser oferecida de forma que promova o

respeito às suas tradições, línguas e formas de organização social; educação bilíngue e intercultural: a educação nas comunidades indígenas deve ser bilíngue, com o ensino tanto na língua materna indígena quanto na língua portuguesa, visando a valorização das línguas indígenas e o fortalecimento das culturas.

Além disso, o artigo traz a necessidade de adequação dos currículos: os processos pedagógicos devem ser adequados às realidades e tradições culturais das comunidades indígenas, promovendo uma educação intercultural, que integre os conhecimentos tradicionais com os conhecimentos prescritos para todos os estudantes (alfabetização e letramento), além da necessidade de formação de professores indígenas.

A LDB incentiva a formação de professores indígenas e profissionais da educação para atuarem nas comunidades indígenas, com formação específica para lidar com a educação intercultural e bilíngue.

O artigo 79 complementa o anterior, ao determinar que o poder público deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para atender às necessidades da educação escolar indígena e valorizar suas culturas.

Entre os aspectos previstos estão o desenvolvimento de programas de apoio, que são programas de ensino e pesquisa que devem ser desenvolvidos para apoiar a educação nas comunidades indígenas, assegurando-lhes recursos pedagógicos adequados.

A LDB incentiva também a criação de programas que promovam e preservem as culturas e línguas indígenas, valorizando suas tradições e formas de conhecimento. Essas movimentações devem ser feitas pelos governos estadual e municipal.

Embora a referida lei não trate diretamente da educação de imigrantes e pessoas em situação de refúgio, a política educacional brasileira segue a diretriz de acolhimento e integração cultural, garantindo que esses alunos sejam incluídos no sistema educacional e tenham apoio para superar as barreiras linguísticas e culturais.

Em diversas redes de ensino, inclusive no Distrito Federal, como já relatado neste trabalho, são oferecidos programas de alfabetização e ensino de português como língua de acolhimento.

5.3 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei federal que estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil ao longo de um período de 10 anos.

Ele visa orientar as políticas públicas educacionais em todos os níveis de governo (federal, estadual, distrital e municipal) e promover melhorias na qualidade, no acesso e na equidade da educação brasileira.

O PNE é essencial para guiar as ações governamentais e garantir a continuidade de políticas de Estado que visem à melhoria do sistema educacional. Foi formulado durante o governo da presidente Dilma Rousseff.

As diretrizes do PNE são importantes para a formação educacional de todos os estudantes, em especial para os que necessitam de inclusão, como os indígenas e as pessoas em situação de refúgio. Elas foram estabelecidas pela Lei nº 13.005/2014 e fixam os objetivos do plano vigente, a saber:

I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV – melhoria da qualidade da educação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país; VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX – valorização dos(as) profissionais da educação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2015, p. 32).

O PNE 2014-2024 conta com vinte metas, que abrangem todo o sistema educacional do Brasil, como por exemplo, aumento na qualidade da educação ofertada, preparo dos profissionais da educação e aumento de investimentos do PIB para aumentar o quantitativo de verbas para a educação.

Citaremos neste trecho aquelas que atingem diretamente a Educação Básica, que é o recorte da pesquisa. São elas:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento. (Brasil, 2015, p. 34).

As metas do PNE 2014-2024 contemplam diretamente o público-alvo deste trabalho, em especial as que abarcam a Educação Básica e suas implicações.

O cumprimento do PNE é monitorado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo Congresso Nacional e pela sociedade civil. As metas estabelecidas são acompanhadas por indicadores específicos, e o PNE passa por avaliações periódicas para garantir seu cumprimento. Se as metas não forem atingidas dentro do prazo previsto, medidas corretivas podem ser adotadas.

O PNE, portanto, é um pilar essencial para a educação brasileira, funcionando como um guia estratégico que define aonde o país deve chegar em termos de qualidade e acesso à educação.

5.4 Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define as diretrizes e os conteúdos essenciais que devem ser ensinados em todas as escolas de Educação Básica no Brasil, tanto públicas quanto privadas.

Ela estabelece as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

É um documento respaldado nos Artigos 205 e 210 da Constituição Federal de 1988 e também no Artigo 9º da LDB, Lei 9.394/1996. De acordo com o próprio documento, sua definição trata-se de

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação, o PNE. (Brasil, 2017, p. 7).

A BNCC foi criada como parte do esforço de modernização e padronização da educação no Brasil, com base no que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que estabelece a criação de um currículo nacional comum e tem como objetivo garantir que todos os estudantes brasileiros tenham acesso a uma formação equitativa e de qualidade, independentemente da região em que vivem.

A elaboração da BNCC começou em 2015, durante o governo de Dilma Rousseff, e passou por várias versões e debates públicos antes de ser sancionada em duas etapas. Em educação infantil e ensino fundamental: o documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em 2017 e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 20 de dezembro de 2017. No ensino médio: a parte referente ao ensino médio foi aprovada pelo CNE em 2018 e homologada em 14 de dezembro de 2018.

Para atender às finalidades no âmbito da educação escolar formal, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 124)

A partir daí, a LDB fixou as diretrizes nacionais em 1996, mas apenas em 2017 a Base Nacional Comum Curricular foi publicada.

Também em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei Nº 13.415/2017, a legislação brasileira passou a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação, por conta das especificidades do ensino médio, a saber:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017, p. 12).

Primeiro, a LDB estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso dentro dos currículos: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos, ou seja, adaptáveis às realidades diversas do Brasil.

Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC, que busca uma certa padronização dentro da Educação Básica nacional.

O respaldo legal está no Artigo 26 da LDB, onde o texto afirma que

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

De acordo com a BNCC, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Isso significa dizer que a explicitação das competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica faz parte dos fundamentos do documento, que oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas previamente.

Na BNCC estão explícitos os objetivos no que diz respeito à educação inclusiva e integral, com base nas competências adquiridas ao longo do processo, o que contempla o público-alvo desta pesquisa. De acordo com esses objetivos, o estudante, ao final da Educação Básica deve ser capaz de

[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (Brasil, 2017, p. 14).

O Brasil, ao longo de sua história, vem naturalizando desigualdades educacionais em relação ao acesso dos estudantes à escola, à sua permanência e ao seu aprendizado.

São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na educação equânime, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes, porque eles são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas e as imigrantes e pessoas em situação de refúgio, com acolhimento, inclusão e compromisso com a diversidade.

5.5 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

As DCNs são documentos mais amplos que definem princípios, fundamentos e orientações para a elaboração e implementação dos currículos, visando assegurar uma formação integral. Elas são voltadas tanto para a Educação Básica quanto para a educação superior.

As DCNs têm caráter normativo, estabelecendo as bases para a organização dos currículos, métodos pedagógicos e avaliação, além de respeitar as especificidades regionais e culturais de cada local.

São mais abrangentes, orientando não apenas os conteúdos, mas também aspectos pedagógicos, metodológicos, de gestão escolar e formação de professores.

Têm por objetivo

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários -da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertencem. (Brasil, 2013, p. 10).

As diretrizes têm como princípios

I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (Brasil, 2013, p. 21).

Estabelecer princípios ajuda a promover a qualidade educacional ao estabelecer parâmetros e orientações que todas as instituições devem seguir. Isso ajuda a assegurar que os estudantes em diferentes partes do Brasil tenham acesso a uma educação que atenda a padrões mínimos de qualidade dentro da Educação Básica.

De acordo com o documento,

Para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos com a transformação social. (Brasil, 2013, p. 20).

Assim, elas também indicam a necessidade de uma educação interdisciplinar e a inclusão de temas transversais como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e direitos humanos. Isso vai ao encontro da necessidade da educação inclusiva, que abrange o público-alvo deste trabalho diretamente.

As DCNs priorizam não só o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades, alinhadas às necessidades contemporâneas da sociedade e do mercado de trabalho.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais,

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos. Estes facilitam a organização coletiva e cooperativa do trabalho pedagógico [...]". (Brasil, 2013, p. 34).

Interdisciplinaridade é, assim, a integração de conhecimentos, métodos e perspectivas de diferentes disciplinas ou áreas do saber para abordar um problema, tema ou questão de forma mais abrangente e completa.

Em vez de cada disciplina trabalhar de forma isolada, a interdisciplinaridade promove o diálogo e a colaboração entre elas, resultando em uma compreensão mais rica e diversificada dos fenômenos complexos.

Nas palavras de Pombo, interdisciplinaridade é, "em todos os casos, uma tentativa de romper o carácter estanque das disciplinas." (Pombo, 2006, p. 4).

Nas DCNs encontramos o conceito de cuidado em seus textos. No contexto educacional, segundo o documento, educar e cuidar são inseparáveis. O texto diz que

“É oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante. Cuidar e educar iniciam-se na Educação Infantil, ações destinadas a crianças a partir de zero ano, que devem ser estendidas ao Ensino Fundamental, Médio e posteriores. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana. Trata-se de considerar o cuidado no sentido profundo do que seja acolhimento de todos – crianças, adolescentes, jovens e adultos – com respeito e, com atenção adequada, de estudantes com deficiência, jovens e adultos defasados na relação idade-escolaridade, indígenas, afrodescendentes, quilombolas e povos do campo.” (Brasil, 2013, p. 21).

As DCNs valorizam a diversidade cultural, social e regional do Brasil, permitindo que os currículos sejam adaptados para atender às especificidades locais, sem perder de vista os princípios nacionais, mencionando isso explicitamente em seu texto. Isso colabora com os valores da BNCC e de outras legislações.

5.6 Referencial Curricular Nacional Para Escolas Indígenas – RCNEI

O RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) é um documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil em 1998, que serve como diretriz para a educação infantil, voltada para crianças de 0 a 6 anos. Fundamenta-se na Constituição Federal de 1988 e na LDB para o arcabouço legal.

Foi criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e seu objetivo é orientar a organização pedagógica das creches e pré-escolas, garantindo que a educação infantil tenha uma base sólida, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil e as necessidades dessa faixa etária.

O RCNEI representou o primeiro esforço do governo brasileiro em definir um currículo específico para essa fase da educação, que até então não possuía diretrizes claras e formais.

O documento enfatiza a importância de considerar o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos físicos, emocionais, sociais e cognitivos, o que é fundamental para garantir um ensino de qualidade nessa fase inicial.

O RCNEI reconhece a diversidade cultural, social e regional do Brasil, propondo que as práticas pedagógicas sejam flexíveis e adaptadas às realidades locais. Ele

também menciona a necessidade de incluir, por exemplo, as culturas indígenas e afro-brasileiras no processo educativo.

Ao estabelecer diretrizes para a educação infantil, o RCNEI contribui para a inclusão de todas as crianças no sistema educacional, independentemente de suas condições socioeconômicas.

Ele serviu como base para a formulação de políticas públicas e programas voltados à educação infantil, sendo referência para gestores, educadores e instituições.

Apesar da criação da BNCC em 2017, que passou a ser a principal referência curricular para todas as etapas da Educação Básica, o RCNEI ainda é reconhecido como um marco importante na história da educação escolar indígena brasileira, reforçando o fato de que se refere à educação infantil.

O RCNEI sofreu alterações que regulamentaram as referências curriculares para a Educação Básica, incluindo ao texto os ensinamentos fundamental e médio. Nos atentaremos aos principais aspectos de cada alteração para melhor explicar sobre o referencial curricular.

5.6.1 Alterações no RCNEI

O Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, estabelece a organização da educação escolar indígena no Brasil e define normas para a criação, a organização, o funcionamento e a gestão das escolas indígenas.

Esse decreto é um marco na regulamentação da educação voltada para os povos indígenas, reafirmando o direito dessas comunidades a uma educação específica, diferenciada, bilíngue ou multilíngue e intercultural, como já previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB.

De acordo com o decreto, são objetivos da educação escolar indígena:

I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos

projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (Brasil, 2009).

A resolução Nº 5, de 22 de junho de 2012, por seu turno, define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. A partir deste documento, passou a RCNEI a contemplar os ensinamentos fundamental e médio.

A respeito do currículo, o documento nos diz no seu artigo 15 que

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades. (Brasil, 2012, p. 8).

A resolução nº 5 de 2012 tem como objetivo organizar e regulamentar a educação escolar voltada aos povos indígenas no Brasil, respeitando suas especificidades culturais, linguísticas e sociais, defendendo que a educação escolar indígena deve ser intercultural, bilíngue ou multilíngue, de acordo com a realidade das comunidades indígenas, promovendo o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos gerais da sociedade brasileira.

5.6.2 Categorização e descrição dos documentos: leis de proteção

No Brasil, há um conjunto de leis e normativas voltadas para a proteção de pessoas em situação de refúgio e para a defesa dos direitos dos povos indígenas. Para os em situação de refúgio, a Lei nº 9.474 de 1997, conhecida como Lei do Refúgio, estabelece mecanismos para reconhecer e garantir direitos a pessoas que buscam proteção no país devido a perseguições por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política.

Essa legislação assegura às pessoas em situação de refúgio direitos fundamentais, como acesso à educação, saúde, trabalho e moradia, promovendo uma maior integração na sociedade brasileira.

Já no caso dos povos indígenas, a Constituição Federal de 1988 representou um marco ao reconhecer os direitos originários desses povos sobre suas terras

tradicionais e garantir sua organização social, costumes, línguas e crenças. Para além, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 1973) e a Convenção nº 169 da OIT garantem a autodeterminação e o respeito à identidade cultural indígena.

Neste capítulo, discorreremos acerca das leis de proteção para os públicos-alvo deste trabalho, a saber: Estatuto do Índio, Lei de Refúgio e Lei de Migração. Também abordaremos suas fragilidades e lacunas.

6.1 Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973)

O Estatuto do Índio, Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, é uma legislação brasileira muito antiga que visa regulamentar os direitos dos povos indígenas no Brasil e estabelecer diretrizes para sua proteção, integridade cultural e “integração à sociedade”. Traz ainda uma visão integracionista, o que requer atualização.

Está em total consonância com a Convenção 107 da OIT de 1957, primeira convenção internacional dedicada especificamente aos direitos dos povos indígenas e tribais.

O estatuto foi criado no governo do presidente Emílio Garrastazu Médici, com o objetivo de assegurar os direitos territoriais, culturais, sociais e políticos dos povos indígenas, reconhecendo-os como grupos com culturas, costumes e formas de vida específicas.

Dentre os principais pontos do Estatuto do Índio, é importante mencionar os primeiros movimentos em relação à proteção das Terras Indígenas. O estatuto reconhece a posse permanente das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, garantindo-lhes o usufruto dos recursos naturais presentes nessas áreas.

Além disso, menciona o reconhecimento cultural, pois destaca a importância de proteger as tradições e culturas indígenas, respeitando suas formas de organização social, suas crenças e costumes.

O estatuto estabelece que o Estado tem a responsabilidade de oferecer assistência aos povos indígenas em áreas como educação, saúde e infraestrutura, mas não informa como e com quais recursos.

Menciona também o direito à autodeterminação já no caput, pois visa “promover a integração dos indígenas à sociedade, mas de forma gradual e respeitosa, preservando suas culturas e oferecendo meios para que eles decidam o nível de interação com o restante da sociedade.” (Brasil, 1973, p. 1).

No momento de sua implementação, a Lei 6.001/1973 teve sua importância para os povos indígenas brasileiros, afinal, foi o primeiro reconhecimento legal para preservação e demarcação de Terras Indígenas.

Logo, a legislação é um marco importante para o reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil, embora sua aplicação tenha se dado marcada por desafios e controvérsias, assim como na atualidade.

O Estatuto parte da premissa de que os povos indígenas, com o tempo, deixariam suas culturas e modos de vida tradicionais para se integrar à sociedade nacional. Essa visão não respeita plenamente o direito dos indígenas de decidirem sobre seu próprio futuro e modo de vida, o que entra em conflito com a noção moderna de autodeterminação dos povos.

É o que chamamos de um documento integracionista, que visava “integrar” o indígena à vida urbana.

Além disso, o documento é incompatível com a Constituição Federal de 1988, pois esta trouxe uma visão inovadora e mais respeitosa dos direitos dos povos indígenas, reconhecendo o direito à diferença, à autodeterminação e à posse permanente de suas terras. A Constituição também enfatiza que os indígenas têm direito de manter suas línguas, crenças, e formas de organização social, sem que seja imposto o processo de integração.

É importante mencionar que o Estatuto do Índio foi concebido dentro de uma Ditadura Militar no Brasil, o que significa que ele prevê a “integração” dos povos indígenas à sociedade nacional, algo considerado problemático por não respeitar plenamente a questão da autodeterminação indígena.

Para Valente, “[...] a política indigenista da época era nada menos do que uma grande cortina de fumaça que visava esconder entre flechas e fuzis o grande genocídio e as barbáries que assombravam diariamente os povos indígenas brasileiros”. (Valente, 2017, p. 72).

Movimentos indígenas têm pressionado por uma legislação que reconheça direitos com maior ênfase, como a Constituição de 1988, que trouxe avanços significativos na proteção de seus direitos, posteriormente à Lei 6.001/1973.

Essas críticas refletem um movimento maior de repensar as relações do Estado Brasileiro com os povos indígenas, buscando corrigir injustiças históricas e construir uma sociedade mais inclusiva e plural.

Atualmente, a luta e o trabalho pelos direitos e pela visibilidade dos povos originários do Brasil segue com muitos conflitos e controvérsias. Um bom exemplo disso é a questão da demarcação das terras indígenas.

O projeto de lei 490/2007 altera a Lei 6.001/1973 e trata da mudança das regras para a demarcação de terras indígenas, incluindo a defesa do "marco temporal" (tese jurídica que defende que os povos indígenas só têm direito à demarcação de terras que já estivessem sob sua posse em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição).

O projeto foi aprovado pela Câmara Legislativa Federal em 2023, com a nomenclatura de Lei Nº 14.701, de 20 de outubro de 2023, que trata do reconhecimento, demarcação, uso e gestão de terras indígenas, com alguns vetos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Um dos principais dispositivos vetados é o que estabelecia que os povos indígenas só teriam direito às terras que ocupavam ou reivindicavam em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da atual Constituição Federal, conhecido como PL do marco temporal.

O Congresso Nacional derrubou o veto do presidente da República.

6.2 Lei de Refúgio

Em se tratando dos estudantes pessoas em situação de refúgio matriculados na Educação Básica do DF, que compõem o público-alvo deste estudo, abordaremos em especial duas leis, que traremos a partir daqui.

A Lei de Refúgio, Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, é uma legislação fundamental no Brasil que estabelece mecanismos para a implementação do Estatuto das pessoas em situação de refúgio de 1951 no país.

Essa lei define o conceito de refugiado e determina os procedimentos para solicitar e conceder refúgio, bem como os direitos e deveres das pessoas em situação de refúgio no Brasil.

A lei considera como refugiado qualquer pessoa que, devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, tenha deixado seu país de origem e não possa ou não queira retornar.

Além disso, a lei brasileira expande o conceito de refugiado para incluir pessoas que tenham sido forçadas a deixar seus países devido a graves violações dos direitos humanos ou conflitos armados.

Cria o Comitê Nacional para os Pessoas em situação de refúgio (CONARE), responsável por analisar os pedidos de refúgio e garantir que os solicitantes tenham seus casos avaliados de forma justa, além de possuir também documentos e orientações importantes para garantia de direitos desses indivíduos e de suas famílias, como em grande parte dos casos de chegantes.

A lei assegura direitos importantes para pessoas em situação de refúgio, como acesso a documentação, trabalho, educação e saúde. Ao mesmo tempo, estabelece que pessoas em situação de refúgio devem respeitar as leis brasileiras.

A Lei 9.474 é vital por vários motivos, mas dentre eles, podemos destacar que ao adotar o conceito do Estatuto das pessoas em situação de refúgio e expandi-lo, o Brasil demonstra compromisso com os direitos humanos e com o acolhimento de pessoas em situação de vulnerabilidade.

A legislação reconhece a necessidade de proteção para pessoas que fogem de situações de violência e perseguição, ampliando a capacidade de resposta do Brasil às crises humanitárias internacionais.

Ao garantir que pessoas em situação de refúgio tenham acesso a serviços básicos e direitos fundamentais, a lei busca uma integração mais digna dessas pessoas na sociedade brasileira. Mas, apesar de sua importância, a Lei 9.474 também é falha, principalmente por conta da burocracia e demora nos processos.

O processo de análise dos pedidos de refúgio pelo CONARE pode ser demorado, o que gera insegurança jurídica para os solicitantes. Muitas pessoas em situação de refúgio aguardam anos até que seus pedidos sejam analisados.

Embora a lei assegure direitos importantes, a realidade da integração das pessoas em situação de refúgio na sociedade brasileira nem sempre é positiva. Há desafios relacionados ao preconceito, à falta de oportunidades de emprego e ao acesso a políticas públicas, o que pode dificultar a plena integração.

O Brasil, em alguns casos, não oferece a infraestrutura necessária para garantir a efetiva proteção e suporte às pessoas em situação de refúgio, o que torna a aplicação plena da lei um desafio prático. A única menção ao direito à educação pública para imigrantes e pessoas em situação de refúgio está no texto original da

Convenção de 1951 – Estatuto dos Pessoas em situação de refúgio, onde o artigo 22 diz, *ipsis litteris*:

Art. 22 - Educação pública 1. Os Estados Contratantes darão aos pessoas em situação de refúgio o mesmo tratamento que aos nacionais no que concerne ao ensino primário. 2. Os Estados Contratantes darão aos pessoas em situação de refúgio um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, quanto aos graus de ensino além do primário e notadamente no que concerne ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e títulos universitários estrangeiros, à isenção de direitos e taxas e à concessão de bolsas de estudo. (ACNUR, 1951, p. 11).

Em 2024, houve mudanças no mecanismo legal para solicitação de refúgio no Brasil. O Ministério da Justiça e Segurança Pública informou que, a partir de 26 de agosto de 2024, o passageiro em trânsito que chegar ao Brasil sem visto e que tenha como destino final outro país terá que seguir viagem ou retornar ao local de origem.

Isso porque a Polícia Federal apontou, após investigações, uso de pedido de refúgio por organizações criminosas da seguinte forma:

[...] os viajantes compram passagens com destino a países da América do Sul. Quando chegam ao Brasil para um escala, solicitam pedido de refúgio, desistem de seguir para o destino final ou voltar para os países de origem, permanecendo de forma irregular nas áreas restritas dos aeroportos. A maioria vem de países asiáticos e quer chegar aos Estados Unidos e Canadá. A Polícia Federal identificou que os viajantes nessa situação são orientados pelas organizações criminosas a recorrer ao pedido de refúgio para ingressar em território brasileiro, em substituição indevida à necessidade de visto de entrada no Brasil. (Jeronymo, 2024, n.p.).

Assim, os imigrantes que desembarcarem no Brasil com intenção de seguir viagem para outro país e que não tiverem visto de entrada no território brasileiro, terão que seguir viagem para seus destinos finais ou retornar a suas nações de origem imediatamente, de acordo com as novas orientações.

6.3 Lei de Migração

A lei de migração em vigor no Brasil é a Lei Nº 13.445, sancionada em 24 de maio de 2017, no governo de Michel Temer, pelo Decreto nº 9199/2017.

Essa lei tem como objetivo estabelecer normas para a migração no país, garantindo direitos aos migrantes pessoas em situação de refúgio ou não,

promovendo uma abordagem humanitária e inclusiva, inclusive na Educação Básica, para garantir acesso e permanência a todos os estudantes, como assegura a Constituição Federal de 1988.

De acordo com o artigo 1º desta lei, pode-se considerar

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 o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto Nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro. (Brasil, 2017, p. 1).

É importante diferenciar, afinal de contas, o público-alvo deste estudo encontra-se na categoria de imigrante, determinada pela lei. A importância da Lei de Migração para imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil é significativa por várias razões, mas a maior delas é o princípio do reconhecimento de direitos.

A lei garante que pessoas em situação de refúgio tenham acesso aos direitos fundamentais, como saúde, educação, trabalho e assistência social.

Ela define claramente os procedimentos para a concessão de refúgio e proteção internacional, facilitando a regularização da situação dessas pessoas.

A lei promove também a não discriminação e a igualdade de tratamento para todos os imigrantes em seu artigo 3º, sendo pessoas em situação de refúgio ou não, contribuindo assim com o processo inclusivo de estudantes em situação de refúgio na Educação Básica.

A Lei de Migração estabelece diretrizes para a proteção de grupos vulneráveis, incluindo mulheres, crianças e pessoas LGBTQIA+, que podem enfrentar riscos adicionais, em forma de repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação em seu texto.

Além disso, garante também medidas de proteção a vítimas, testemunhas de crimes e de violações de direitos em geral.

A norma incentiva a inserção dos imigrantes e pessoas em situação de refúgio na sociedade brasileira, facilitando sua participação na vida social e econômica do país.

Esses aspectos tornam a Lei de Migração uma ferramenta crucial para garantir a dignidade e os direitos de imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil, promovendo uma sociedade mais justa e acolhedora. O acolhimento humanitário também é garantido pela Lei de Migração.

Sobre direito à Educação Básica, a Lei de Migração traz em seu já mencionado artigo 3º o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social.” (Brasil, 2017, p. 2).

Indo além, no artigo 4º é ratificada a vedação de qualquer tipo de discriminação na oferta educacional por motivos de nacionalidade e da condição migratória.

Embora a Lei de Migração tenha avanços importantes, apresenta alguns aspectos falhos e desafios a superar, como a burocracia excessiva para regularização e concessão de vistos, dificultando o acesso a direitos básicos para migrantes e pessoas em situação de refúgio.

A infraestrutura e os recursos destinados aos órgãos responsáveis pela migração e refúgio acabam levando a atrasos no processamento de pedidos e na prestação de serviços.

7. Categorização e descrição dos documentos: documentos distritais

A SEEDF tem documentos e normativas próprias para direcionar o atendimento às especificidades e demandas educacionais da Educação Básica. Entre essas demandas, há a necessidade de atendimento diferenciado para estudantes social e economicamente vulneráveis, como é o caso dos estudantes indígenas e dos que se encontram em situação de refúgio.

O atendimento às especificidades e demandas educacionais da Educação Básica é orientado por diversos documentos e normativas que visam assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social e econômica.

Alguns documentos estão em fase de implantação ou encontram entraves para tal, devido à ausência de normatização junto ao orçamento anual, por isso, abordaremos também as dificuldades e lacunas encontradas. Neste capítulo, abordaremos a proposta curricular vigente no DF, o Currículo em Movimento, bem

como as Orientações pedagógicas sobre alteração do Artigo 26-A da LDB – História Afro-Brasileira e Indígena.

7.1 Currículo em Movimento do Distrito Federal: primeira edição

O Currículo em Movimento do Distrito Federal é a proposta pedagógica adotada pelas escolas públicas do Distrito Federal, estabelecido pela SEEDF com o objetivo de atualizar e modernizar a Educação Básica, também adotado por muitas instituições privadas.

Ele passou a vigor em 2014, mas teve seus princípios fundamentais iniciados no ano de 2010 e passou por revisões, sendo reorganizado de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e com as necessidades específicas do contexto local, além da alteração feita no Artigo 26-A da LDB, que culminou no material intitulado “Orientações Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Pública de Ensino do DF”.

Sendo assim, até o momento, o respectivo documento possui três edições: a primeira (2014), contemplando as três etapas da Educação Básica; a segunda (2018), fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e voltada para a educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais); mais recentemente, a terceira edição (2020), pautada na BNCC e na Lei Federal Nº 13.415/2017, trata exclusivamente sobre o novo ensino médio.

Nos ateremos às duas primeiras edições, devido à sua já consolidada aplicabilidade nas escolas desde 2014.

A primeira edição consta como uma construção coletiva resultante de estudos e debates entre profissionais da educação em seus pressupostos teóricos, com o objetivo de assegurar a identidade dinâmica do documento quando, ao se propor em movimento, prevê a necessidade de “[...] ser permanentemente avaliado e significado a partir de concepções e práticas empreendidas por cada um e cada uma no contexto concreto das escolas e das salas de aula desta rede pública de ensino.” (Distrito Federal, 2014, p. 4).

As DCNs, que formam a base norteadora do Currículo em Movimento juntamente com a LDB, definem currículo como um

[...] conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do estudante. (Brasil, 2013, p. 27).

Dentre as principais características do Currículo em Movimento, na sua primeira edição, o foco é o estudante como sujeito de uma educação crítica. Ele coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento integral, considerando tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais.

Adota o conceito de competências, que envolve o desenvolvimento de habilidades práticas e atitudes para a vida, visando formar cidadãos críticos, participativos e capazes de resolver problemas complexos do cotidiano e dentro do mundo do trabalho.

O documento recomenda que, para que habilidades e competências sejam desenvolvidas dentro dos ciclos de aprendizagem,

[...] devem ser oportunizadas situações de letramento que retomem, aprofundem e ampliem conteúdos num desenvolvimento em espiral do currículo; aumentando a competência comunicativa para expressar-se de forma adequada nas diversas situações e práticas sociais, de modo a resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (Distrito Federal, 2018, p. 21).

Assim, em consonância com uma pedagogia que busca desenvolver habilidades e competências, currículo “em movimento” foi a terminologia escolhida porque a proposta da educação integral é o caminho que leva a superar as fragilidades metodológicas da antiga seriação.

Ele traz um novo sistema de aprendizado com significado social para o conhecimento, com ciclos de aprendizagens, sem separar os estudantes em séries lineares, que contavam “[...] com avaliações tradicionais e exigência de apresentação de resultados tidos como engessados e conservadores.” (Mainardes, 2009, p. 18).

De acordo com o Currículo em Movimento, um dos seus primordiais objetivos lida com a sensibilização para a linguagem e suas nuances (corporal, escrita, imagética, sinestésica) e isso deve estar atrelado ao processo de inclusão de todos os estudantes, para que haja efetivo aprendizado em alfabetização e letramento, indispensáveis em toda a Educação Básica.

Para Soares, alfabetização é “o ensino e o aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica.” (Soares, 2005, p. 24).

Já o letramento refere-se ao “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais e necessários para uma participação ativa e competente na cultura escrita.” (Soares, 2005, p. 50).

O documento conta com eixos transversais, que são temas ou áreas de conhecimento que permeiam diferentes disciplinas e etapas do ensino, com o objetivo de promover uma formação integral dos estudantes.

Esses eixos não são abordados de maneira isolada, mas atravessam o currículo escolar, sendo trabalhados de forma interdisciplinar e contínua.

Os eixos são abordados de forma transversal, ou seja, são tratados em diferentes disciplinas como história, ciências, geografia, entre outras, a fim de integrar o conhecimento e desenvolver uma visão crítica e consciente dos estudantes sobre o mundo ao seu redor, o que se integra com uma proposta de educação inclusiva, diferenciada e emancipadora.

A consideração desses eixos em conjunto e em constante movimento, sem atitudes e procedimentos estanques e sem fragmentações de práticas de linguagem, possibilita a construção de um ensino flexível, pois aponta para um tipo modelar (paradigmático) de ensino, favorecendo a construção de propostas específicas em cada escola.

Eles visam desenvolver competências e valores que são essenciais para a vida em sociedade. Os eixos do Currículo em Movimento são “Educação em e para os Direitos Humanos; Cidadania e Educação para a Diversidade e Educação para a Sustentabilidade.” (Distrito Federal, 2018, p. 126).

A proposta curricular do DF traz ainda a importância da oferta de língua estrangeira nas unidades escolares, o que atinge e abrange possibilidades ao público-alvo desta pesquisa.

De acordo com o Currículo em Movimento, a interdisciplinaridade e a educação integral devem promover o ensino de línguas, pois

[...] quando o ensino e a aprendizagem de uma língua estrangeira são vistos como um processo complexo, mais chances têm de cumprirem seu importante papel na educação para a cidadania e para os direitos humanos, para a sustentabilidade e para a diversidade, de modo a contemplar a natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, de

orientação sexual, de pertencimento, de personalidade, de cultura, de patrimônio, de classe social, de diferenças motoras, sensoriais, enfim, a diversidade vista como possibilidade de adaptação e de sobrevivência como espécie na sociedade. (Distrito Federal, 2018, p. 128).

No caso de estudantes em situação de refúgio, como já mencionado, há projetos desenvolvidos com ofertas de cursos de Língua Portuguesa como língua de acolhimento (PLAC) nos CILs. A rede pública do DF oferece 17 centros interescolares de língua onde os estudantes podem aprender inglês, espanhol, francês e japonês (estes dois últimos com vagas mais restritas), no contraturno das aulas regulares, com aulas e projetos extraclasse.

Qualquer estudante a partir do 6º ano do ensino fundamental, incluindo o ensino médio e o segundo e terceiro segmentos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pode se inscrever no CIL. Para os estudantes matriculados, o processo é feito pelo site da SEEDF.

Os contemplados com as vagas devem comparecer à unidade escolhida para efetivar a matrícula. As vagas remanescentes são abertas à comunidade.

No caso de pessoas em situação de refúgio, há as vagas remanescentes não preenchidas por estudantes da rede e também os projetos específicos de acolhimento, como no CIL do Guará, por exemplo, onde são feitas aulas híbridas três vezes por semana: duas virtuais e uma presencial (Moreno, 2023).

É importante salientar que, apesar de os CILs existirem desde 1975, este é um movimento de ofertas que foi ampliado muito mais na segunda edição do Currículo em Movimento do que na primeira, devido aos grandes processos de migração forçada que foram ocorrendo na última década em diversos países.

Foi publicada a Portaria Nº 28 de 12 de janeiro de 2024, que estabelece o programa Educador Social Voluntário. Entre outras atribuições, esses profissionais devem auxiliar a integração e o aprendizado dos estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio residentes no Brasil e matriculados nas unidades escolares da rede pública de ensino do DF.

Assim, muito mais pela prática cotidiana do que pela proposta prescrita entre 2014 até 2018, a SEEDF vem fomentando, de acordo com as mudanças ocorridas devido às migrações forçadas dos dois públicos-alvo deste estudo, ações e normativas em que esses indivíduos são, paulatinamente, contemplados em suas especificidades numa educação de proposta inclusiva.

7.2 Currículo em Movimento do Distrito Federal: segunda edição

A segunda edição do Currículo em Movimento do DF foi revisada para se alinhar com a BNCC, que foi implementada em 2017 e define direitos de aprendizagem para todos os estudantes. A primeira edição do currículo ainda não seguia essa referência nacional, pois foi elaborada antes da BNCC ser instituída.

Na segunda edição, houve um esforço para integrar melhor as áreas do conhecimento, buscando uma abordagem mais interdisciplinar e conectada com o desenvolvimento integral dos estudantes, indo além de conteúdos específicos e focando em competências e habilidades.

A segunda edição trouxe uma maior ênfase em temas relacionados à diversidade, inclusão, e pluralidade cultural. Ela busca garantir uma educação que valorize as diferentes culturas, etnias e identidades presentes no Distrito Federal, incluindo uma atenção especial à educação para as relações étnico-raciais.

A nova versão também incorporou de forma mais explícita a educação socioemocional, que visa desenvolver habilidades de autoconhecimento, autocontrole, empatia, e convivência social entre os estudantes.

Além das mudanças já mencionadas, a segunda edição revisou as metodologias pedagógicas, promovendo práticas mais ativas e inovadoras no processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação também foi atualizada para ser mais processual e formativa, em ciclos de aprendizagem, acompanhando o desenvolvimento dos estudantes de maneira mais contínua.

De acordo com a segunda edição do Currículo em Movimento (2018), a organização em ciclos de aprendizagem visa

[...] um processo ininterrupto de aprendizagem, a compreensão de educação trazida neste Currículo adota o princípio da progressão continuada, que é basilar no modo de organização escolar em ciclos e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes, diferentemente da chamada promoção automática, caracterizada pela aprovação dos estudantes nos anos escolares independente da conquista das aprendizagens. (Distrito Federal, 2018, p. 10).

Na formulação da segunda edição do Currículo em Movimento para o Ensino Fundamental, a partir de discussões realizadas com professores de todos os

componentes curriculares, como também das diferentes modalidades da Educação Básica (disciplinas específicas) e outros profissionais da educação (técnicos e analistas da SEEDF), optou-se por manter algumas concepções teóricas e os princípios pedagógicos da primeira edição, como por exemplo

[...] formação para educação integral; avaliação formativa; pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural; currículo integrado; eixos integradores (para os anos iniciais: alfabetização, letramento e ludicidade; e, para os anos finais: ludicidade e letramento) e eixos transversais em todos os segmentos. (Distrito Federal, 2018, p. 23).

Assim, após as experimentações vivenciadas na primeira edição (2014), o Currículo em Movimento ficou organizado num conjunto composto por oito cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (Distrito Federal, 2018, p. 15).

O ato de se comunicar é indispensável em qualquer lugar e situação, sendo primordial para pessoas em situação de refúgio, bem como para indígenas matriculados na Educação Básica, a fim de que todos tenham acesso às diferentes formas de linguagem.

Dessa forma, as práticas de linguagem em sala de aula devem ser, de acordo com o documento, orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais em geral, para além da sistematização de códigos e símbolos para leitura.

Afinal, as linguagens

[...] permitem ao estudante uma leitura mais ampla do meio em que vive, de sua identidade nesse lugar, de quem é o outro como também das relações interpessoais entre os seres humanos. Elas possibilitam comunicação, que pode ser “verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital”, e permeiam todas as atividades humanas na produção de sentidos que representem o mundo e que socializem pensamentos. Tais atividades permitem a interação das pessoas, constituindo-se como sujeitos sociais e históricos, dotados de conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (Distrito Federal, 2018, p. 13).

As principais alterações desde a primeira edição do Currículo em Movimento contemplam a mudança para um volume único, que tem orientações desde o começo da Educação Básica até sua conclusão, bem como o acréscimo das atualizações que

constam na BNCC e a progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes a fim de que, gradualmente, ampliem-se e aprofundem-se os conhecimentos, minimizando os impactos ocorridos nos processos de transição entre os anos escolares.

A perspectiva com essa proposta curricular, que se propõe inclusiva e crítica, é fortalecer a escola pública e construir uma educação de qualidade referenciada nos sujeitos sociais, educação esta que “[...] possibilita o encontro dos sujeitos históricos e que faz da escola arena de aprendizado político e pedagógico.” (Araújo, 2012, p. 231).

Além de propiciar a possibilidade de uma educação integral, contando com alternativas à antiga organização escolar seriada, essas alterações podem atenuar a descontinuidade e a evasão, ao garantir um tempo maior de aprendizagens para os estudantes.

Além disso, surgiu a proposta de uma alimentação balanceada e acompanhada por nutricionistas – indispensável ao processo de aprendizagem - e, ao desenvolver a “[...] Educação para a Diversidade, para e em direitos humanos, para a cidadania, para a sustentabilidade e para os eixos transversais [...]” (Distrito Federal, 2018, p. 54), as práticas propostas pelo documento incluem também os estudantes nas condições já mencionadas neste trabalho de pesquisa.

Eixos transversais são temas ou questões que permeiam diversas áreas de conhecimento e disciplinas, sendo considerados fundamentais para a formação integral do indivíduo. Esses eixos servem como ponto de conexão entre diferentes saberes, contribuindo para o desenvolvimento de competências e valores.

Na prática, os eixos transversais possibilitam maior acesso dos estudantes aos diferentes referenciais de leitura de mundo, com vivências diversificadas e construção de saberes específicos de cada ciclo da Educação Básica.

O Currículo em Movimento prega e valoriza uma educação que articule os conhecimentos teóricos com práticas que tenham sentido para os alunos, promovendo a aplicação dos conteúdos em contextos reais.

Também considera em seu texto as diferentes realidades e culturas presentes no Distrito Federal, incentivando o respeito à pluralidade e sugerindo a promoção de uma educação inclusiva e equitativa, apesar de não mencionar diretamente os estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio como sujeitos presentes e atuantes nas escolas públicas do DF em dias atuais.

Fala-se apenas em diferentes povos, culturalmente ricos em diversidade e em ancestralidade.

O currículo vigente na Educação Básica do DF incentiva a integração entre diferentes disciplinas, permitindo que o aluno compreenda os conteúdos de forma mais contextualizada, ao invés de compartimentada.

Ele leva em conta as especificidades, com foco na formação cidadã e no desenvolvimento de habilidades para a convivência em um ambiente democrático e plural.

Com o passar dos anos, o Currículo em Movimento adquiriu nuances voltadas a uma Educação para a Diversidade, antirracista e inclusiva, valorizando o protagonismo dos estudantes e trazendo para o cotidiano, assim, a presença forte dos princípios freireanos de educação.

De acordo com o documento,

Para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que este Currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo, para tanto, imprescindível a organização do trabalho pedagógico da escola. A utilização de estratégias didático-pedagógicas deve ser desafiadora e provocativa, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas apresentados. (Distrito Federal, 2018, p. 9).

A proposta curricular do Currículo em Movimento segue uma estrutura que contempla as três etapas da Educação Básica: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Em cada uma dessas etapas, são definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de competências, alinhados à BNCC e às necessidades dos estudantes.

Para os anos iniciais da Educação Básica foram indicados objetivos e conteúdos com predominância de jogos e brincadeiras na aprendizagem, devido às características do desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes dessa faixa etária.

Contudo, também foram propostos blocos de conteúdo que se relacionam com as outras manifestações da cultura artística e histórica do Brasil e do Distrito Federal.

Já os anos finais têm como referência diferentes categorias de conhecimento científico, histórico e cultural, que devem ser tematizadas nas aulas com maior adensamento, respeitando a progressão curricular da BNCC e acompanhando as

legislações nacionais, a exemplo da alteração do artigo 26 da LDB e da promulgação da Lei nº 11.645/2008.

Toda a Educação Básica é afetada por essas alterações. Isso se deve pela própria característica de construção permanente desses conhecimentos “em movimento”, tendo em vista o vasto rol de possibilidades de construção e produção desses conhecimentos, procurando se ajustar à realidade de cada unidade escolar, o que possibilita ao professor não se restringir a conteúdos engessados no currículo prescrito.

As disciplinas são organizadas por áreas de conhecimento: linguagens, ciências da natureza, ciências humanas e matemática, mas de forma integrada e voltada para a resolução de problemas práticos.

A proposta curricular também promove o desenvolvimento de valores como respeito, ética, solidariedade e cidadania, por meio da interdisciplinaridade e da transversalidade, seguindo orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013).

A segunda edição inclui também um maior foco no uso de tecnologias digitais na educação, refletindo a necessidade de preparar os estudantes para um mundo cada vez mais conectado e tecnológico, principalmente ao propor a utilização de diferentes tecnologias e recursos digitais em produções individuais e coletivas voltadas à arte e à criatividade (Brasil, 2018a, p. 76).

Essas mudanças refletem o esforço em tornar o currículo mais contemporâneo, inclusivo e alinhado com as diretrizes nacionais e internacionais sobre educação.

7.3 Orientações pedagógicas sobre alteração do artigo 26-A da LDB - História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena

O Caderno de Orientações: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, publicado pela SEEDF (2012), é um documento orientador voltado para educadores. Ele oferece diretrizes pedagógicas e sugestões práticas para a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de Educação Básica de todo o Brasil.

A Lei Nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira. A Lei Nº 11.645/2008 acrescentou o ensino da História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

O Artigo 26A da LDB nos diz, em redação dada pela Lei 11.645 de 2008, que

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei Nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Brasil, 1996, p. 21).

A elaboração deste material constituiu-se de três partes, que alicerçam a elaboração das novas orientações pedagógicas a partir dele.

A primeira parte, constituída por elementos que justificam e apresentam a importância e a necessidade da criação deste documento, aponta os objetivos, resgata o histórico de lutas dos negros e indígenas pelo acesso à educação, apresenta as teorias que sustentam o racismo e os princípios básicos da educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com o documento, os objetivos do caderno de orientações são

Indicar a inserção da Educação para as relações étnico-raciais como componente curricular obrigatório em todas as disciplinas do currículo, nas práticas pedagógicas cotidianas e nos projetos escolares e (II) Nortear a inserção da educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as instituições educacionais da Educação Básica do DF. (Distrito Federal, 2012, p. 10).

A segunda parte discute sobre a relação escola-comunidade, as práticas pedagógicas no cotidiano escolar, a avaliação e o projeto pedagógico da unidade escolar na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais, além de enfatizar a necessidade de se estabelecerem políticas intersetoriais que tenham por finalidade a inclusão educacional.

A terceira parte traz uma série de possibilidades pedagógicas, apresentadas em etapas e modalidades, composta por títulos de obras para leitura, links para acesso a vídeos e músicas, com sugestões de oficinas e atividades.

O documento busca apoiar as escolas do Distrito Federal na implementação das diretrizes de forma prática, respeitando a pluralidade cultural da comunidade escolar e fortalecendo o papel da educação na valorização das raízes culturais do Brasil.

O caderno visa contribuir para uma educação mais inclusiva e multicultural, proporcionando aos estudantes a oportunidade de conhecer e valorizar as contribuições e o protagonismo dos povos africanos e indígenas na formação da sociedade brasileira.

Ele aborda a herança cultural, social e alimentar africana no Brasil, com ênfase na contribuição dos povos negros também à economia, política e sociedade brasileira. Explora a resistência à escravidão e a importância de figuras históricas afro-brasileiras.

A alteração da LDB obriga o sistema de ensino a inserir em sua proposta curricular o ensino da História e da cultura afro-brasileira, africana e indígena. E essa obrigatoriedade, por conseguinte, incide na reestruturação curricular.

No ensino que se propõe desde a criação do Currículo em Movimento, deve-se considerar que os povos negros e indígenas são sujeitos de sua própria história e atores na constituição da sociedade brasileira. Por isso, a importância desse documento para as práticas pedagógicas atuais.

O caderno destaca a diversidade dos povos indígenas do Brasil, sua organização social, costumes, línguas e resistência histórica à colonização. O material busca quebrar estereótipos e preconceitos em relação aos indígenas, apresentando-os como protagonistas da história, o que supre, de certa forma, a ausência desse corolário no Currículo em Movimento, tanto na primeira, como na segunda edição.

Também oferece orientações para a capacitação docente, incentivando o uso de materiais didáticos adequados e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cultural e étnica.

Sugere metodologias e atividades para serem aplicadas em sala de aula, promovendo debates, reflexões e a produção de conhecimento crítico sobre esses temas.

O objetivo das orientações é, de maneira geral, fortalecer o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação, valorizando a diversidade e promovendo uma educação para a cidadania e os direitos humanos.

De acordo com o documento, é urgente e imprescindível

[...] garantir que os fatos que demonstram que indígenas e negros não foram passivos, mas partícipes, lutadores e, em diferentes situações, heróis, sejam incorporados à nossa história. Os conteúdos propostos pelos documentos legais devem, então, considerar estratégias de lutas e sobrevivência trabalhadas de modo contextualizado, não permitindo a manutenção dos sentidos folclorizados, exóticos e extravagantes, que fazem parte do imaginário social. Por meio desta proposta de trabalho, pretende-se problematizar fatos históricos que vêm sendo sistematicamente omitidos nos currículos escolares e intervir na ideia negativa e hegemônica a respeito desses povos. (Distrito Federal, 2012, p. 4).

Dessa forma, observa-se um suave movimento proposto pelo Currículo em Movimento, a partir do momento em que a situação se reverte de um indígena “do passado”, que “fez parte” da criação da história do país, para um indígena ativo e presente, sujeito de sua história e de suas escolhas, que frequenta as escolas, inclusive as urbanas, como ocorre muito na Educação Básica do Distrito Federal, apesar dos verbos serem usados ainda no pretérito.

Essa atualização acena para um avanço significativo para as lutas incessáveis por protagonismo e equidade de direitos. Afinal, o movimento da sociedade contemporânea urge por modificarmos padrões e estereótipos acerca dos indígenas e dos povos estrangeiros no Brasil, sejam eles migrantes por escolha ou forçados.

8. Categorização e descrição dos documentos: portarias e documentos da SEEDF

As portarias são importantes na regulamentação de legislações porque detalham e operacionalizam normas mais amplas estabelecidas em leis, decretos ou resoluções.

Elas funcionam como instrumentos administrativos emitidos por autoridades competentes (como ministros, secretários ou dirigentes de órgãos públicos, como é o caso da SEEDF) para garantir a aplicação prática das políticas públicas.

Enquanto as leis definem princípios e diretrizes gerais, as portarias especificam como essas normas serão implementadas no dia a dia.

Neste capítulo, são exploradas a Portaria 82 de 2009, que norteou a partir daquele ano a construção das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica da SEEDF e a Portaria 279 de 2018, que estabelece diretrizes no que diz respeito à política pública para a educação escolar indígena nas escolas da rede pública.

Também abordaremos os projetos político-pedagógicos de três escolas que vivenciam realidades com estudantes indígenas e em situação de refúgio. Os PPPs são documentos que norteiam toda a organização e o funcionamento de uma escola.

Eles definem a identidade da instituição, seus princípios, objetivos e estratégias para garantir um ensino de qualidade, levando em consideração a realidade dos estudantes e da comunidade escolar, o que representa a voz da comunidade escolar.

8.1 Portaria 82 de 9 de fevereiro de 2009

A Portaria Nº 82, de 9 de fevereiro de 2009 da SEEDF aprovou as Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, documento norteador para a construção da proposta pedagógica das instituições educacionais da rede pública de ensino.

Além disso, aprovou as matrizes curriculares de todas etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo EJA e educação especial. A portaria recomenda que a SEEDF esteja atenta à idade cronológica para ingresso no ensino fundamental, conforme disposto na legislação vigente, para todos os estudantes.

As matrizes curriculares são estruturas organizativas que orientam a distribuição dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada etapa de ensino. Elas funcionam como guias para o planejamento pedagógico e ajudam a organizar o currículo de uma instituição de ensino.

A Resolução 2/2006-CEDF, anterior à Portaria 82, foi o documento responsável pela implantação do ensino fundamental de nove anos no DF, já aprovado nacionalmente desde 2005. A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, regulamentou a mudança.

Documentos anteriores a esse não constam digitalizados nas bases de dados virtuais da internet, o que dificulta uma análise comparativa a respeito das orientações mais antigas do órgão para a Educação Básica.

A partir dela, muitas modificações começaram a ser lentamente oportunizadas, já que dentro das escolas, o germe do que viria a ser o Currículo em Movimento já aparecia como necessidade de adequação e modernização educacional, por meio de encontros pedagógicos para discussão dos rumos educacionais da Educação Básica.

Na Portaria 82, o ensino fundamental ainda é mencionado com oito anos de duração, pois a sua implantação se deu no DF justamente no ano de 2009, iniciando pela Regional de Ceilândia.

As Diretrizes Pedagógicas da SEEDF antes do Currículo em Movimento, como já foi mencionado, seguiam formatação seriada e mais rígida em relação ao ensino e aprendizagem, mas também em relação à avaliação, em geral, quantitativa e cumulativa.

No mesmo ano, foi aprovado o Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública do Distrito Federal, documento criado a partir da Portaria 82, pela necessidade de regulamentação existente à época.

O Regimento trouxe algumas inovações para o processo pedagógico e avaliativo na Educação Básica, porque ele regulamenta as ações didático-administrativas das unidades escolares.

Dentre as contribuições importantes para alavancar políticas mais independentes e desvincilhadas do cunho político e de interesse governamental, podemos destacar que a gestão compartilhada começou a vigorar a partir do Regimento.

Isso confere autonomia e, conseqüentemente, maior desenvolvimento na qualidade educacional.

Além disso, um regimento traz mais transparência, eficiência, autonomia e segurança no processo avaliativo institucional (SEEDF, 2009a). O documento traz importantes tópicos para organização curricular, pedagógica e administrativa dentro das unidades escolares da Educação Básica, como critérios de matrícula, frequência escolar, evasão e busca ativa para estudantes faltantes.

É importante trazer informações quanto às Diretrizes de Avaliação do Processo de Ensino e de Aprendizagem para a Educação Básica (SEEDF, 2008) também, pois no documento há a defesa da avaliação formativa e não quantitativa, atualmente utilizada na Educação Básica do DF.

A avaliação formativa é um tipo de avaliação contínua e processual, cujo principal objetivo é acompanhar e melhorar o processo de aprendizagem dos alunos ao longo do tempo.

Diferente de avaliações somativas, que se concentram em medir o desempenho final do aluno em uma prova ou trabalho, a avaliação formativa se

preocupa em fornecer feedback constante tanto para o estudante quanto para o professor, ajudando a ajustar o ensino e promover um aprendizado mais eficaz.

Os documentos mencionados foram publicados após a Portaria 82 e são a base formativa do que veio a se chamar Currículo em Movimento posteriormente.

Assim, pela necessidade de regulamentar, modernizar e acompanhar as evoluções legislativas nacionais e fomentar o processo avaliativo formativo e a Educação Básica em ciclos, foram aprovadas no ano de 2014, as “Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala”.

Esse documento segue as ideias das diretrizes anteriores, porém, traz inovações como por exemplo, a autoavaliação e as orientações para registro de atividades de escola e de casa para os estudantes.

Nota-se, portanto, que a partir da Portaria 82, a modernização da Educação Básica no DF subiu alguns degraus, até culminar na proposta curricular vigente até, intitulada Currículo em Movimento.

8.2 Portaria 279/2018 de 19 de setembro de 2018

A Portaria 279/2018 do Distrito Federal, de 19 de setembro de 2018, estabelece diretrizes para a educação escolar indígena nas escolas da rede pública. Ela define a política de atendimento e acolhimento para esses estudantes, focando na promoção de um ensino que respeite e valorize a cultura e os saberes indígenas, garantindo, assim, o direito à educação diferenciada para esses povos.

O documento está em consonância com a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

A portaria formula também a política de acolhimento e atendimento de estudantes indígenas com igualdade de condições e oportunidades para o acesso e a permanência nas unidades escolares que compõem a rede pública de ensino do Distrito Federal.

De acordo com o documento,

Artigo 3º Educação Escolar Indígena refere-se à oferta de ensino intercultural e bilíngue para a reafirmação de identidades étnicas, recuperação de memórias históricas, valorização de línguas e ciências e à possibilidade de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. (Distrito Federal, 2018a, p. 1).

A Portaria estabelece que a escola indígena tem seus princípios, organização e funcionamento estabelecidos na Resolução Nº 05/2012 - CEB/CNE e que o atendimento diferenciado e bilíngue deve ser realizado em escolas urbanas regulares, garantindo acesso e permanência em condições de igualdade de oportunidades e condições para permanência nas unidades escolares que compõem a rede pública do Distrito Federal.

São objetivos da Política de Acolhimento e Atendimento de Estudantes Indígenas na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal:

I - garantir o acesso e a permanência de estudantes indígenas nas unidades escolares; II - acolher e atender estudantes indígenas nas unidades escolares sem quaisquer formas de discriminação; III - garantir apoio político-pedagógico às unidades escolares que atendam estudantes indígenas; IV - combater práticas homogeneizadoras, geradoras de desigualdades e injustiças sociais; V - promover avaliação que considere a participação, o protagonismo, o direito à aprendizagem; as experiências de vida, as características culturais, os valores; as dimensões cognitiva, afetiva, emocional, lúdica, de desenvolvimento físico e motor, dentre outros; VI - fortalecer a interlocução entre professoras/es, gestoras/es da SEEDF e representantes indígenas, em especial, integrantes do Conselho Indígena do Distrito Federal. (Distrito Federal, 2018a, p. 1).

Essa portaria visa não apenas a inclusão dos alunos indígenas no sistema de ensino, mas também a adaptação curricular e metodológica, considerando suas especificidades culturais e linguísticas.

Essas adaptações perpassam necessariamente o conceito de decolonialidade, afinal de contas, trata-se de escolas urbanas acolhendo indígenas, muitos deles não falantes de língua portuguesa, pela sua maior necessidade de atendimento para acesso e permanência, principalmente pela barreira linguística.

O documento busca promover um ambiente de ensino que seja intercultural e que valorize a história e as tradições dos povos indígenas, sem fomentar uma proposta integracionista, como era muito comum em currículos mais antigos e no próprio Estatuto do Índio.

A portaria está fundamentada nos seguintes princípios:

I - preservação e fortalecimento dos costumes dos Povos Indígenas, das suas formas próprias de organização social, dos seus valores simbólicos, tradições, conhecimentos e processos de constituição de saberes e de transmissão cultural; afirmação de suas identidades étnicas; recuperação das suas memórias; protagonismo histórico e valorização das suas línguas, observando as especificidades de cada povo; II - garantia de respeito à diversidade étnica e cultural e da não discriminação; III - fortalecimento do

controle social, por meio do diálogo com o Conselho Indígena do Distrito Federal, respeitando a Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada na 76ª Conferência Internacional do Trabalho da OIT (Organização Internacional do Trabalho), em 1989; IV - reconhecimento das epistemologias indígenas no processo de construção e troca de saberes; V - diálogo com a família e comunidade étnica visando aproximá-las, por meio do incentivo à participação em ações desenvolvidas pela e na Unidade Escolar, bem como garantindo representações em instâncias deliberativas. (Distrito Federal, 2018a, p. 1).

Os direitos e garantias estão explicitados no documento. Eles vão desde garantia de matrícula mesmo sem toda a documentação exigida regularmente, até a avaliação diferenciada e a gratuidade do transporte público, inclusive dentro das comunidades, para garantir a permanência para além do acesso.

Assim, a Portaria 279/2018 é um documento indispensável ao atendimento a estudantes indígenas que estão na Educação Básica, também nas creches e na educação de jovens e adultos, pois é um dispositivo garantidor de acesso, permanência, equidade e direito de oportunidades, já garantidos a qualquer outro cidadão.

8.3 Projeto Político-Pedagógico: PPP

O PPP é o Projeto Político-Pedagógico, um documento fundamental para a gestão escolar que organiza e orienta as ações pedagógicas, administrativas e de convivência dentro de uma escola. Ele reflete a identidade da instituição, suas prioridades, valores e objetivos, além de ser uma ferramenta para garantir a qualidade e a coerência das práticas educacionais.

O PPP é um instrumento construído coletivamente pela comunidade escolar (gestores, professores, funcionários, estudantes e famílias). Ele é político porque busca transformar a realidade escolar e social, promovendo uma educação cidadã. É pedagógico porque trata das práticas educativas, da organização curricular e das estratégias de ensino e aprendizagem.

A seguir, traremos três PPPs da Educação Básica da SEEDF, tanto para jogar luz na realidade da escola pública que atende estudantes indígenas e em situação de vulnerabilidade pelo refúgio, como pelo fato de serem documentos que se encontram entre a representatividades da escola, sendo a voz dos professores e da comunidade: os PPPs das Escolas Classe Café Sem Troco, Morro da Cruz e 115 Norte, com suas especificidades e fragilidades.

8.3.1 PPP da Escola Classe Café Sem Troco

O documento da Escola Classe Café Sem Troco é composto por 18 capítulos, que vão desde a introdução até as referências, passando pela missão, objetivos, valores e práticas pedagógicas da instituição.

A Escola Classe Café Sem Troco foi inaugurada no ano de 1990 e é uma escola do campo. É ofertado o ensino público e gratuito do ensino fundamental – anos iniciais. Está localizada às margens da DF-130, no Núcleo Rural Café Sem Troco, uma área pertencente à região administrativa do Paranoá.

Possui 10 salas de aula, que atendem a um total de 19 turmas (sendo uma delas a dos indígenas venezuelanos da comunidade Warao Coromoto), distribuídas entre os turnos matutino e vespertino, com 10 turmas no matutino e 9 no vespertino. Segundo o PPP do ano de 2023, última versão disponível no site da SEEDF, a escola atende em média 480 estudantes por ano.

O PPP da Escola Classe Café Sem Troco baseia-se em teorias da Pedagogia Histórico-Crítica, que é a compreensão da educação como um processo social e histórico, baseado na relação entre as condições sociais e a formação humana, o que acompanha a proposta curricular do DF, o Currículo em Movimento.

Traz também os marcos conceituais, pedagógicos e normativos da Educação do Campo, para manter a identidade da instituição como uma escola rural. E, por fim, conceitua e explica os objetivos dos projetos bimestrais desenvolvidos na escola ao longo do ano letivo.

De acordo com o documento, os objetivos da unidade escolar

[...] estão relacionados com a garantia de condições necessárias para o exercício pleno da cidadania e de apropriação do próprio processo de construção do conhecimento por parte dos estudantes, através de experiência significativa e motivadora que desenvolva a capacidade de observação, análise, raciocínio-lógico, comunicação e abstração que apoiem a construção de conhecimentos científicos e tecnológicos. (Distrito Federal, 2023, p. 18).

A realidade local conta com a presença majoritária de pequenos produtores rurais, chacareiros e pequenos comerciantes, devido ao fato de ser uma comunidade às margens da DF 130. Ainda assim, conta com uma situação econômica escassa da

maioria dos moradores e possui muitos casos de vulnerabilidade social e alimentar (Distrito Federal, 2023).

Nas proximidades da comunidade Café Sem Troco há uma fábrica que emprega moradores da região, o que atraiu também muitos venezuelanos da etnia Warao Coromoto a partir do ano de 2018.

O principal motivo para esse aumento de fluxo venezuelano para a região foi o agravamento da crise econômica e social na Venezuela, em especial a partir de 2017, quando muitos chegaram em massa ao Brasil pela primeira vez.

Com a instalação da fábrica, a comunidade Café Sem Troco se tornou um destino frequente para mães e pais que, junto com seus filhos, fugiram do seu país de origem em crise. Apesar dessa possibilidade de emprego, a maioria sobrevive no local em condições análogas às dos demais moradores, em plena dificuldade econômica e escassez de fornecimento de serviços básicos.

Assim, muitas crianças e adolescentes Warao Coromoto buscam matrícula nas escolas públicas das proximidades, chegando, assim, à Escola Classe Café Sem Troco e também à Escola Classe Morro da Cruz, que abordaremos a seguir.

8.3.2 PPP da Escola Classe Morro da Cruz

A Escola Classe Morro da Cruz foi inaugurada no dia 6 de março de 2023 e faz parte da CRE de São Sebastião. Está localizada no Complexo Educacional Zumbi dos Palmares, na DF-473, Núcleo Rural de Capão Comprido. A criação da Escola Classe Morro da Cruz está na Portaria Nº 109, publicada no Diário Oficial do dia 10 de fevereiro de 2023.

Atende educação infantil e ensino fundamental - anos iniciais e possui um projeto de atendimento específico à comunidade Warao Coromoto. A instituição conta com uma professora falante de língua espanhola e uma pessoa da comunidade Warao Coromoto para fazerem juntos o trabalho de intérpretes dos estudantes venezuelanos.

Por ser uma instituição de ensino recém-inaugurada, seu PPP é um chamamento à comunidade para construção do processo educacional na comunidade rural Morro da Cruz.

Apresenta 9 capítulos, onde são encontrados a missão, os valores, as motivações para abertura da escola, bem como suas práticas pedagógicas, baseadas na Pedagogia Histórico-Crítica, como indica o Currículo em Movimento do DF.

A Escola Classe Morro da Cruz foi construída pela SEEDF na gestão do atual governador do DF, Ibaneis Rocha, com o intuito de atender as demandas de matrículas solicitadas principalmente pelo canal telefônico 156, principal meio de matrículas do órgão, e para desafogar as turmas das escolas que estão situadas nas proximidades de São Sebastião e também para atender aos indígenas venezuelanos Warao Coromoto.

As atividades escolares do primeiro ano letivo da unidade escolar, em 2023, tiveram início provisoriamente na sede do CIL – Centro Interescolar de Línguas – de São Sebastião, enquanto os estudantes esperavam a entrega da obra destinada à sede oficial da escola.

A comunidade Morro da Cruz fica na área rural de São Sebastião. Está dividida entre Morro da Cruz I e II. Segundo dados do Censo de 2022 do IBGE, está entre as três maiores favelas do Brasil em extensão territorial. As outras duas também se encontram no DF: Comunidade 26 de Setembro em primeiro lugar e Sol Nascente em segundo.

A comunidade Morro da Cruz está em fase de regularização junto ao governo do DF desde 2021. No ano de 2023, cerca de 25 mil pessoas moravam no local. Até 2009, Morro da Cruz era uma zona de chácaras e foi, ao longo dos anos, ganhando características urbanas.

A respeito da economia local, a comunidade conta com a presença majoritária de pequenos produtores rurais, chacareiros e pequenos comerciantes, assim como a Comunidade Café Sem Troco, ambas devido ao fato de ser uma comunidade às margens da DF-473, logo, em áreas rurais.

O PPP da Escola Classe Morro da Cruz traz as informações locais mencionadas até aqui, bem como demonstra a todo o tempo seu processo de contínua construção. Nota-se que é um documento ainda incompleto, com lacunas de informações de ordem técnica, mas também pedagógica.

A única versão disponível no site da SEEDF é a de 2023. O PPP da Escola Classe Morro da Cruz foi escrito durante o ano letivo de 2023.

Traz em seu bojo os princípios éticos da instituição, como a valorização dos profissionais da educação e do corpo administrativo, além de prezar por

[...] autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum são valorizados na prática pedagógica como norteadores que são a vida cidadã. A vivência do processo educativo tem como objetivo propiciar ao cidadão condições de responder positivamente às grandes necessidades contemporâneas de aprendizagem: aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser e aprender a empreender. (Distrito Federal, 2023a, p. 10).

Foram atendidos em 2023 cerca de 200 alunos, nas faixas etárias de 4 a 13 anos. Os estudantes são oriundos das comunidades de Zumbi dos Palmares, Núcleo Rural Morro da Cruz e Núcleo Rural Capão Comprido.

A Escola Classe Morro da Cruz oferta 15 turmas regulares e três turmas multietapas (estudantes com necessidades diversificadas de alfabetização e letramento, leitura, interpretação e Matemática) que atendem o Projeto Warao Coromoto, divididas nos turnos matutino e vespertino.

Também são atendidos na unidade escolar estudantes haitianos estabelecidos nas imediações da comunidade.

8.3.3 PPP da Escola Classe 115 Norte

O documento da Escola Classe 115 Norte é composto por 16 capítulos, que vão desde a introdução até as referências, passando pela missão, objetivos, valores e práticas pedagógicas da instituição.

A Escola Classe 115 Norte foi inaugurada no ano de 1984. É vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto, subordinada à SEEDF e está localizada em Brasília, Plano Piloto, no centro da SQN 115 - Área Especial.

Possui oito salas de aula, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. Conta também com biblioteca, refeitório, sala de recursos multifuncionais, pátio amplo e aberto, além de sala dos professores, secretaria, sala de atendimento da equipe especializada e horta.

Segundo o PPP do ano de 2023, última versão disponível no site da SEEDF, a escola atendeu 319 estudantes naquele ano.

O PPP da Escola Classe 115 Norte acompanha a proposta curricular do DF, o Currículo em Movimento. Embasa-se também em teóricos do meio educacional, bebendo de fontes como José Pacheco, Paulo Freire, Dermeval Saviani, José Carlos

Libâneo, entre outros (Distrito Federal, 2023b) e busca práticas decoloniais de ensino na rotina diária, o que coaduna com as práticas do Bem Viver.

O PPP da Escola Classe 115 Norte mostra dados importantes sobre os estudantes e suas famílias, como por exemplo, nacionalidade, etnia (se indígena), tendências religiosas e escolaridade dos responsáveis, o que diz muito sobre a organização e objetividade da unidade escolar em atender bem aos seus estudantes e familiares, já que é uma prática da instituição trazer a família para dentro do contexto escolar.

Traz também os marcos conceituais, pedagógicos e normativos da Educação Básica, bem como os índices do IDEB, o que traz clara compreensão da realidade escolar vivenciada.

O PPP da Escola Classe 115 Norte é bem estruturado, o que demonstra que estudos são realizados pela equipe pedagógica de forma estruturada. Conceitua e explica os objetivos dos projetos desenvolvidos na escola ao longo do ano letivo.

De acordo com o documento, a função social da unidade escolar é

[...] promover a estruturação, a organização e práticas que incentivem a humanização do desenvolvimento: cognitivo, afetivo, relacional, físico, social, ambiental e econômico, de modo que possam contribuir com a construção de uma sociedade pacífica, pluralista, ética, democrática, solidária e feliz. (Distrito Federal, 2023b, p. 34).

A realidade local conta com a presença majoritária de estudantes que vivem ou que seus familiares trabalham perto da escola. Os estudantes indígenas que frequentam a Escola Classe 115 Norte são, em sua maioria, provenientes do Noroeste, na região do Tekohaw. A escola atende, entre outras etnias, estudantes Guajajara, Tuxá, Macuxi e Cariri-Xocó.

Nas proximidades da comunidade escolar da 115 Norte há muitos comércios, o que atrai estudantes que ficam na instituição estudando enquanto seus familiares trabalham por perto.

Sobre os fundamentos teórico-metodológicos, o documento propõe

[...] uma alternativa às práticas individualizadas e excludentes no interior da escola. Busca-se transcender, na prática, a vivência de comunidade escolar para o de comunidade de aprendizagem, que permita assegurar a defesa por um projeto educativo, cujo sentido de diversidade oriente as ações pedagógicas de pertencimento na escola. (Distrito Federal, 2023b, p. 42).

De acordo com o PPP, a Escola Classe 115 Norte, além dos pressupostos teóricos, trabalha também com princípios explícitos no documento, a saber: amorosidade, respeito, autonomia, responsabilidade e liberdade, solidariedade, honestidade e justiça.

Princípios estes que devem “ser vivenciados cotidianamente no espaço escolar ao lado de outros, como a igualdade e a solidariedade humana, comprometidos com o respeito à diversidade e com os princípios de cidadania.” (Distrito Federal, 2023b, p. 36).

Assim, o PPP da Escola Classe 115 Norte versa sobre os pressupostos metodológicos alinhados ao Currículo em Movimento e traz também os princípios, a missão, os valores e a defesa da educação integral, inclusiva, contextualizada, decolonial e flexível.

9 Análise e discussão de dados

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados, fundamentada nos objetivos específicos propostos nesta pesquisa. O tratamento dos dados seguiu os procedimentos descritos no capítulo de metodologia.

O objetivo é responder às perguntas de pesquisa e confrontar ou confirmar as hipóteses asseveradas na fase inicial deste trabalho de pesquisa.

Primeiramente, apresentaremos os aspectos dos documentos pesquisados que atendem aos estudantes que são público-alvo desta pesquisa, apresentando a seguir os dados quantitativos coletados na primeira fase no recorte entre 2013 e 2022, para aprofundar a compreensão e alcance dos documentos investigados dentro da realidade da Educação Básica da SEEDF e à luz da sua proposta curricular, o Currículo em Movimento.

9.1 Categoria de análise: leis nacionais

Nesta categoria, analisamos as legislações em âmbito federal que asseguram o direito igualitário aos estudantes que são público-alvo deste estudo. Iniciamos do macro para o micro, considerando a Constituição Federal de 1988 como o documento

mais importante, já que se trata da maior norma jurídica e está acima das leis ordinárias.

Em seguida, trouxemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a discussão em âmbito educacional, seguida pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas e suas alterações.

9.1.1 Constituição Federal

A Constituição Federal de 1988 assegura uma série de direitos aos estudantes matriculados na Educação Básica brasileira, especialmente nos artigos 205 a 214, que tratam do direito à Educação.

O Artigo 205 assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, bem como escreve que a Educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

O Artigo 206 garante que todos os estudantes tenham direito à igualdade de condições para acesso e permanência na escola. O artigo 208 conflui com o Artigo 206 quando garante, inclusive, programas suplementares de alimentação e transporte escolar.

Ainda no Artigo 208 e também no Artigo 214, há previsão para ampliação progressiva do tempo de permanência na escola para garantir uma educação integral, reforçada pelo atual Plano Nacional de Educação (meta 6).

Essas garantias têm como base o compromisso do Estado com a universalização do acesso, a permanência, a qualidade do ensino e a inclusão social no âmbito da Educação Básica.

Dessa forma, a Carta Magna traz em seu texto garantias e direitos fundamentais a todos os estudantes, o que engloba os estudantes que se encontram em situação de refúgio e/ou aqueles considerados solicitantes de refúgio. Não há artigo específico que trate da situação educacional dentro das especificidades dos imigrantes, estejam eles em situação de refúgio ou não.

Pensando no contexto da promulgação da Constituição Federal de 1988, cabe uma reflexão: no ano de 1988 já havia pessoas em situação de refúgio habitando no

Brasil e frequentando todos os meios sociais. Num momento de reabertura política, pós-ditadura, essas pessoas foram invisibilizadas.

Nos documentos que vieram a seguir, também analisados nesta pesquisa, como a LDB e a BNCC por exemplo, não há menções a atendimento específico em escola pública para imigrantes, em situação de refúgio ou não.

O Neocolonialismo herdado das práticas eurocêntricas verticais desde a época da educação jesuíta persiste e a educação inclusiva se distancia quando percebemos que isso ainda acontece na atualidade.

Os principais dispositivos relacionados aos direitos educacionais das populações indígenas na Constituição são os artigos 205 e 206, que garantem igualdade no acesso e permanência na escola, além de uma gestão educacional democrática que permita a participação das comunidades indígenas na organização do ensino.

O Artigo 208 assegura que as crianças e os jovens indígenas têm direito a políticas que respeitem suas especificidades culturais e linguísticas; o Artigo 210 garante o direito a uma educação bilíngue e intercultural e o Artigo 231, que faz o reconhecimento dos direitos coletivos dos povos indígenas, inclui o direito à participação na formulação de políticas públicas, inclusive educacionais.

A respeito desses direitos educacionais, a Constituição Federal não traz texto ou dispositivo específico sobre imigrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas ou migrantes em geral, a não ser os artigos constitucionais que versam sobre o tema Educação generalizadamente, mencionados anteriormente.

Assim, a Constituição Federal de 1988, reforçada por legislações complementares, não garante a permanência, mas garante matrícula aos estudantes estrangeiros em condições de igualdade com os estudantes brasileiros, além de garantir matrícula aos estudantes indígenas também nas escolas urbanas, em condições ditas semelhantes às das escolas indígenas.

Isso inclui ensino gratuito e matrícula sem discriminação mesmo sem documentação completa e respeito às condições sociais e culturais específicas, mas não aborda especificidades para públicos mais vulneráveis socialmente, como os que estão em situação de refúgio. Isso entrava a permanência e o aprendizado, entre outros fatores socioeconômicos.

O exercício da cidadania garantido no documento depende diretamente da efetivação de políticas públicas, para que o conceito de democracia seja concretizado com a equanimidade de direitos.

Para Rodrigues, o “[...] reconhecimento e a expansão da cidadania no Brasil podem ser identificados no alcance atribuído às classes e grupos vulneráveis que são excluídos socialmente por ausência de direitos básicos.” (Rodrigues, 2020, p. 89).

A Constituição Federal de 1988 não garante a efetivação dos direitos educacionais dos indígenas brasileiros da mesma forma que não garante seus territórios, apesar de garanti-los como direito em seu texto.

Da mesma forma, a educação é ofertada nos moldes neoliberais da educação urbana, fomentando a aculturação numa perspectiva integracionista, tal e qual no Estatuto do Índio de 1973.

9.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9.394/1996, estabelece diretrizes importantes para a educação de povos indígenas no Brasil, garantindo a eles o direito a uma educação que respeite suas especificidades culturais, linguísticas e históricas.

De maneira geral, a LDB garante acesso e permanência a todos os estudantes, isso inclui indígenas e estudantes em situação de refúgio, além dos demais estrangeiros. Mas não diz isso expressamente, dirigindo-se especificamente às vulnerabilidades tocadas neste estudo e suas especificidades.

Porém, apesar de a letra da lei garantir “acesso e permanência”, não são amparadas as partes mais vulneráveis das pessoas que necessitam do auxílio da legislação para permanecerem na escola.

No contexto temporal, a LDB foi promulgada quase dez anos depois da Constituição Federal, como forma de estabelecer as normas e princípios que orientam a educação no Brasil, buscando um ensino de qualidade, democrático e acessível a todos os cidadãos.

Se a própria Constituição possui traços neocolonialistas, especialmente em seus aspectos econômicos, políticos e culturais que mantêm o Brasil em posição de

dependência em relação às potências globais, a LDB, consonante com a Carta Magna, não seria diferente.

No Artigo 5º, por exemplo, o texto diz que

O acesso à Educação Básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. (Brasil, 1996, p. 10).

Isso inclui mais expressamente os indígenas que habitam áreas urbanas, o que configura a necessidade de inclusão efetiva desses estudantes, suas especificidades e demandas educacionais, como por exemplo, a língua e a alimentação, em geral diferenciadas pelos hábitos das comunidades indígenas brasileiras, que apesar das diferenças existentes entre as etnias, possuem em comum o fato de não se alimentarem com alimentos processados.

Em situação de itinerância provisória ou definitiva, os estudantes indígenas devem ser assistidos em suas necessidades, pois assim garante a lei. O cuidado ao ofertar ensino deve ser emancipador, para não gerar, mais uma vez, assistencialismo sem efetividade prática e aculturação velada.

Violentá-los em seus direitos, em sua cultura e em sua epistemologia vai contra a ideia de autonomia e libertação de Paulo Freire. Para o autor,

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que ser e conheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (Freire, 1996, p. 32).

O enfrentamento aos condicionamentos neoliberais que atravessam a Educação brasileira se faz indispensável para promover a autonomia e a criticidade dos estudantes sem encaixotá-los, fazer isso com respeito perante os nossos povos originários é um dever e uma reparação histórica.

Algumas das principais disposições da LDB relacionadas aos estudantes indígenas estão em seu Artigo 78, que trata da educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, ainda que na escola urbana, com os principais objetivos de

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas

comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (Brasil, 1996, p. 49).

O Artigo 79 da LDB assegura apoio técnico e financeiro para os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Apesar dos avanços no sentido de salvaguardar direitos dos povos indígenas do Brasil, a LDB, tão importante para a Educação Básica, ainda grafa “índio” (termo colonialista e pejorativo) em vez de indígena (nativo do lugar), nomenclatura mais adequada à proposta inclusiva e emancipadora de educação proposta no Brasil atualmente.

A respeito da inclusão de estudantes em situação de refúgio matriculados na rede pública de ensino, a LDB engloba-os apenas ao garantir o direito à educação de todos os indivíduos que vivem no Brasil, de acordo com o Artigo 5º já mencionado, independentemente de sua nacionalidade ou situação migratória, sem mencioná-los diretamente como público-alvo desta Educação Básica ofertada a todos em igualdade de acesso e permanência.

Na prática, dentro da realidade estudada e contextualizada nesta pesquisa, a LDB apenas engloba, reveste superficialmente um processo educacional que se pretende profundo e complexo, não contemplando de fato as necessidades urgentes e gritantes dos estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica da SEEDF.

Embora a LDB não tenha artigos específicos sobre estudantes imigrantes ou em situação de refúgio, as diretrizes gerais asseguram que todos os estudantes tenham acesso à educação gratuita e de qualidade, sem discriminação, ainda que com documentação incompleta ou não tendo concluído etapas anteriores na idade adequada.

O que urge na realidade cotidiana é um currículo realmente adaptado a todas as necessidades estudantis, em especial os que são contemplados nesta pesquisa pela ausência de normatização específica, com olhar diferenciado na Educação Básica da SEEDF.

Esses estudantes só serão, de fato, contemplados em suas necessidades quando o currículo estabelecer uma “[...] necessária intimidade entre os saberes

curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.” (Freire, 1996, p. 72).

9.1.3 Plano Nacional de Educação 2014 a 2024

O PNE tem como propósito assegurar o direito à educação de qualidade como base para a cidadania e o desenvolvimento social e econômico do país.

O Plano é um conjunto de diretrizes, metas e estratégias voltado ao desenvolvimento da educação no Brasil ao longo de 10 anos. Ele estabelece prioridades para a educação, buscando enfrentar desafios históricos, como a desigualdade no acesso à educação e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis.

O PNE vigente de 2014 a 2024, buscou promover principalmente a equidade no acesso, com objetivo de reduzir desigualdades regionais, sociais e étnico-raciais, bem como a qualidade do ensino, o aumento no desempenho dos estudantes, medido por indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e maior valorização do professor, por meio de melhoria nas condições de trabalho e salários dos educadores.

A realidade da aplicação das políticas públicas hoje aponta para a não efetividade delas por parte do Poder Público pelo fato de as diretrizes estabelecidas na regulamentação dessas políticas serem parte da concepção neoliberal de educação, o que para Peroni, Caetano e Arelaro (2019) reforça a ideia de submissão da educação pública aos interesses privados, logo, a uma não democratização do direito à educação para todos os sujeitos, bem como todos os demais direitos, como acesso à saúde, por exemplo.

Isso é facilmente notado não só pela análise documental feita neste estudo, mas pelo comportamento dos veículos de mídias neoliberais, que colocam o ensino privado como sendo de qualidade superior ao público, o que reforça o Neocolonialismo presente nas entrelinhas, apesar de, no Distrito Federal, as escolas particulares utilizarem o currículo da escola pública como base para suas propostas educacionais em sua grande maioria.

De acordo com o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (INEP, 2024), a grande maioria das metas do PNE 2014-2024

não foi cumprida. A estrutura do relatório apresenta 20 capítulos, cada um relacionado a uma meta e seus indicadores.

Análises detalhadas com desagregação e estratificações dos resultados, fornecem um retrato mais completo das repercussões do PNE nos sistemas educacionais.

O documento traz dados de alcance das 20 metas, visando proporcionar subsídios para uma análise mais aprofundada das tendências de cada uma das metas, bem como para rever estratégias para o próximo PNE.

Trazendo um recorte para o público-alvo desta pesquisa, usaremos como exemplo a meta 7, que visou fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas da Educação Básica. De acordo com o Relatório, houve evolução positiva, com aumento das taxas de aprovação durante a aplicação do PNE 2014-2024.

Contudo, seja para o Ensino Fundamental Ou Médio, ainda há “[...] um número significativo de alunos com desempenho situado nos níveis mais baixos das escalas de proficiência, especialmente em língua portuguesa”. (Brasil, 2024, p. 21).

O PNE 2014-2024 não traz texto específico para garantir acesso, permanência e direitos subjacentes a estudantes indígenas em escolas urbanas, menciona apenas a necessidade de

[...] fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil **nas respectivas comunidades**, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades. (Brasil, 2015, p. 50. Grifos nossos).

É indispensável ponderar que em todo o corpo do texto do PNE 2014-2024, embora não haja indicativo algum de iniciativa de educação inclusiva para estudantes em situação de refúgio e estrangeiros em geral, não há também menções de restrição educacional a povos estrangeiros na Educação Básica, educação de jovens e adultos ou ensino superior.

Também não há restrições dessa ordem na LDB, o que viabiliza o direito ao atendimento em todos os níveis da Educação Básica, incluindo a educação profissionalizante de jovens e adultos – EJA.

9.1.4 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC busca estabelecer uma referência comum para a construção dos currículos em todo o país, assegurando direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os estudantes, independentemente da localização geográfica ou condições socioeconômicas.

Ela é organizada por áreas do conhecimento e habilidades essenciais, alinhando conteúdos ao desenvolvimento de competências para o século XXI.

A importância da BNCC reside em sua capacidade de fomentar maior equidade educacional, indicando rumos curriculares nacionais. Porém, ao uniformizar expectativas de aprendizado e oferecer diretrizes engessadas para gestores, professores e elaboradores de materiais didáticos, o documento acaba por limitar as especificidades dentro do processo educacional.

A base estimula uma abordagem interdisciplinar, valorizando competências como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e cidadania, serve como instrumento para alinhar avaliações, como o ENEM e o IDEB, às novas demandas educacionais, promovendo um ensino mais integrado e conectado com as realidades contemporâneas.

Apesar de suas vantagens, a BNCC apresenta fragilidades que dificultam sua implementação plena. Uma das críticas mais comuns é a falta de detalhamento prático para sua aplicação nas diferentes realidades regionais, especialmente em escolas públicas com menos recursos, o que aborda diretamente a realidade dos estudantes que são alvo deste trabalho.

Outra crítica se refere à concepção neoliberal de educação presente nas linhas do texto, o que causou muitas polêmicas e ausência de transparência no trâmite de sua criação, aprovação e obrigatoriedade em todo o Brasil, o que contraria o Artigo 206 da Constituição Federal, que garante pluralidade de ideias e concepções, num contexto político tenso e onde interesses privados eram e continuam sendo valorizados em detrimento dos públicos.

Para Peroni, Caetano e Arelaro (2019), a democratização no processo de criação e execução de políticas públicas é essencial, pois elas são dispositivos que asseguram e normatizam direitos já consolidados.

Ainda de acordo com as autoras, a participação de entidades privadas nas formulações de políticas públicas para a educação brasileira, não só favorece, como facilita a implantação das concepções neoliberais e neoconservadoras em Educação.

Apesar disso, no caso da BNCC, para os autores não houve transparência nem comprometimento, já que

De setembro a dezembro de 2017, a base nacional comum curricular tramitou no CNE de forma não transparente e foi aprovada desconsiderando a construção já produzida pelas instituições educacionais comprometidas com a educação pública de qualidade social e sob forte resistência de três conselheiras, representantes de entidades nacionais, que votaram contra a BNCC, assim como diversas instituições e associações de docentes e pesquisadores manifestaram sua oposição a BNCC. (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019, p. 43).

Essas fragilidades, que vão desde os documentos oficiais até as práticas cotidianas nas escolas que precisam seguir orientações curriculares, existem desde a criação da BNCC, pois pertencem a um escopo não democrático, vertical, neoliberal e neoconservador intencional direcionado à educação, afinal

A aprovação de uma política pública de forma antidemocrática, sem transparência e sem ampla discussão com a sociedade brasileira revela o *modus operandi* dos sujeitos individuais e coletivos que fazem parte, tanto de instituições consideradas públicas, quanto privadas. (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019, p. 43).

A BNCC assegura a inclusão em diversos trechos ao longo do documento, destacando a importância de um ensino equitativo e inclusivo, que atenda à diversidade sociocultural, étnico-racial, de gênero, de deficiência e de outros marcadores de diferença presentes na sociedade brasileira, mas não menciona sobre inclusão de estudantes que não possuem a língua portuguesa como língua materna, o que se torna também uma lacuna para estudantes indígenas e em situação de refúgio.

O documento menciona a organização curricular necessária à educação escolar indígena, nas comunidades indígenas e com base no RCNEI, mas não contempla estudantes indígenas que não têm o português como língua materna e que se matriculam na Educação Básica das escolas urbanas, como é o caso do público-alvo desta pesquisa.

Isso reforça práticas neoliberais em educação, promove a exclusão na educação e barra o processo de aquisição e exercício da cidadania.

O conceito de educação neoliberal refere-se a um modelo educacional influenciado pelos princípios do neoliberalismo, ideologia econômica e política que

ênfatiza a redução do papel do Estado, a privatização de serviços públicos e a valorização do mercado como regulador da sociedade.

Habermas (2002, p. 164 *apud* Rodrigues, 2020, p. 88) reforça a necessidade de combater o conceito neoliberal em educação, quando justifica que “caso se queira tornar o sistema de direitos efetivos por via democrática é preciso que se considerem as diferenças com uma sensibilidade sempre maior para o contexto”.

Vale lembrar que indígenas sempre estiveram nas grandes e nas pequenas cidades brasileiras, mas o olhar não se voltava para questões de inclusão, logo, nunca houve um referencial curricular diferente do RCNEI, já ultrapassado.

A BNCC também não especifica nada sobre estudantes imigrantes e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica.

Não conceder adequadamente o direito ao serviço educacional para esses estudantes fere a garantia de sermos todos sujeitos de direitos, ativos e atuantes, o que para Rodrigues recai em responsabilidade sobre o Estado, que deve obrigatoriamente oferecer essas garantias aos cidadãos brasileiros ou estrangeiros.

Para o autor, “[...] a alimentação, a saúde, a prestação de serviço educacional, o oferecimento de novas vagas, construções de escolas fazem parte de serviços que o Poder Público deve oferecer aos alunos em situação de refúgio.” (Rodrigues, 2020, p. 88).

Assim, a BNCC contempla a todos os estudantes de maneira generalizada, citando a LDB e a Constituição Federal como pilares de garantia de direitos universais, o que auxilia na pulverização do neoliberalismo educacional.

9.1.5 Diretrizes Curriculares Nacionais

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas para a Educação Escolar Indígena no Brasil têm como objetivo principal garantir o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e específica, especialmente nas escolas indígenas, mas não excluindo as escolas urbanas na necessidade de acolhê-los.

Esses princípios estão em consonância com a Constituição Federal de 1988, o Estatuto do Índio (Lei Nº 6.001/1973), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB - Lei Nº 9.394/1996), e outros marcos normativos, como a Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Entre os direitos protegidos pelas DCNs, destacam-se, principalmente, o direito a uma educação diferenciada, que reconheça a especificidade cultural, social e linguística dos povos indígenas, permitindo a construção de currículos que respeitem suas tradições, valores e formas próprias de organização, ainda que dentro da escola urbana que recebe estudantes indígenas.

Este é o grande desafio: educar sem desaculturar e sem violentar impondo saberes eurocêntricos e sem serventia no cotidiano.

Também o direito a uma educação intercultural, que promova o diálogo entre as culturas indígenas e a sociedade não indígena, valorizando o conhecimento tradicional ao mesmo tempo em que oferece acesso a conteúdo de outras culturas.

A educação intercultural está diretamente ligada ao conceito decolonial de educação e de pensamento, que contrapõem o sentido neocolonialista de impor conhecimentos, metas e métodos inalcançáveis. Para Mignolo,

[...] uma maneira de pensar e de estar no mundo, e não um método para estudar. Pensar decolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. [...] A decolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar, desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos. (Mignolo, 2003, p. 214).

As DCNs garantem o direito à língua, já que protegem o direito dos povos indígenas de aprender em sua língua materna e em português, promovendo o bilinguismo e a preservação das línguas indígenas, além do respeito à diversidade étnica e cultural, porque visam combater preconceitos e discriminações, promovendo uma visão positiva da contribuição indígena para a sociedade brasileira.

As DCNs defendem o direito a uma educação escolar diferenciada, que encontra respaldo tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB. No que diz respeito ao reconhecimento das especificidades dos povos indígenas no ambiente educacional urbano, o documento aborda que há

[...] a necessidade de se considerar os casos dos estudantes indígenas que estudam em escolas não indígenas, como por exemplo, nas situações em que estes estudantes, mesmo morando em suas aldeias, são obrigados a procurar escolas não indígenas pela ausência de escolas diferenciadas ou da oferta de todas as etapas da Educação Básica em suas comunidades, além

dos casos em que os indígenas residem fora de suas comunidades de origem. Tais estudantes também precisam ter garantido o direito de expressão de suas diferenças étnico-culturais, de valorização de seus modos tradicionais de conhecimento, crenças, memórias e demais formas de expressão de suas diferenças.(Brasil, 2013, p. 381).

Nota-se, pela primeira vez, uma redação dada a reconhecer que estudantes indígenas ocupam espaços em escolas indígenas e não indígenas e que há a necessidade de uma educação diferenciada e interdisciplinar, o que significa um avanço nas diretrizes curriculares para a Educação Básica inclusiva.

Para além, inclui também a educação de jovens e adultos e a educação técnica e profissional. Ainda assim, é possível perceber que se trata de um documento já defasado, tanto pelo texto em si, como pelo que se propõe em orientar práticas educacionais que sejam, de fato, inclusivas e emancipadoras.

Por exemplo: os estudantes recepcionados nas unidades escolares da SEEDF são de grupos étnicos diferentes entre si, como no caso dos indígenas brasileiros e também os imigrantes, de acordo com sua nacionalidade e especificidades de aprendizagem, se em situação de refúgio ou não.

Para elucidar e exemplificar, basta observar os dados referentes ao PPP da Escola Classe 115 Norte: nele, há a diferenciação desses estudantes em quantidade de matrículas, mas também em nacionalidade, etnia, idade, distorção idade-série, necessidades educacionais diferenciadas e situação socioeconômica, mas não consta nenhuma informação nos dados disponíveis para consulta do EducaCenso abertos a quem possa se interessar por essas informações nos veículos informativos da SEEDF, onde estão todos classificados apenas como “indígenas” ou “imigrantes”.

Ou seja: o trabalho de base e o conhecimento da real necessidade desses estudantes se dá apenas no âmbito escolar de acordo com os recursos disponíveis em cada unidade escolar e de acordo com a organização de seus profissionais.

Não se pode esquecer que os documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais estão imantados de intencionalidades neoliberais e neoconservadoras, pois todos eles seguem a BNCC, neoliberal em essência.

Para lastrear a proposta de inclusão, o documento diz que

[...] as escolas não indígenas devem desenvolver estratégias pedagógicas com o objetivo de promover e valorizar a diversidade cultural, tendo em vista a presença de “diversos outros” na escola. Uma das estratégias ancoradas na legislação educacional vigente diz respeito à inserção da temática indígena nos currículos das escolas públicas e privadas

de Educação Básica. Os conteúdos referentes a esta temática “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”, nos termos do art. 26-A da LDB com a redação dada pela Lei nº 11.645/2008. (Brasil, 2013, p. 381. Grifos nossos).

Apesar de dedicar um capítulo especial à Educação Básica em e para os Direitos Humanos e para a Diversidade, as DCNs não trazem em seus textos menções específicas de inclusão de estudantes estrangeiros no currículo, em especial os que se encontram em situação de refúgio.

Os direitos básicos conferidos a todos os cidadãos, brasileiros ou não, como a educação por exemplo, são expressamente garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB.

9.1.6 Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), publicado em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), estabeleceu diretrizes para a educação escolar indígena no Brasil, enfatizando a interculturalidade, o bilinguismo e o respeito às especificidades culturais de cada povo indígena.

Desde sua publicação, o RCNEI não passou por atualizações formais em âmbito federal.

No entanto, a educação escolar indígena no Brasil tem evoluído por meio de outras iniciativas e políticas complementares, como por exemplo, os Parâmetros Curriculares em Ação (2001), um conjunto de materiais destinados a impulsionar programas de formação de professores indígenas nos estados, complementando as orientações do RCNEI.

Além dos Parâmetros Curriculares em Ação, há também o Referencial para Formação de Professores Indígenas (2001), um documento que visa orientar programas de formação de professores indígenas, atendendo às demandas por qualificação e titulação desses profissionais.

A educação escolar indígena tem sido influenciada por debates acadêmicos e análises críticas que buscam aprimorar as práticas pedagógicas e curriculares, considerando as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas.

É importante destacar que, embora o RCNEI não tenha sido atualizado, as práticas educacionais nas escolas indígenas continuam a se desenvolver por meio

dos documentos direcionados às unidades escolares, incorporando novas perspectivas e atendendo às demandas contemporâneas das comunidades indígenas, resistindo ao modelo neoliberal de educação.

Essas necessárias alterações chegam com dificuldade às escolas urbanas que recebem estudantes indígenas, tanto pelo entrave da língua, como pela ausência de adequação e inclusão expressas nas propostas curriculares vivenciadas, passando pelo acesso e permanência devido às dificuldades de ordem econômica, social e cultural.

Esse processo contínuo de exclusão velada segue se perpetuando, como um “esquecimento” proposital do não cumprimento das políticas públicas que devem ser efetivadas pelo Poder Público para assegurar direitos a todos os cidadãos de maneira igualitária.

Ao contrário, a mercantilização da educação e a tendência à privatização propostas pelas bandeiras neoliberais não têm o mesmo interesse democrático da educação pública oferecida com qualidade e numa perspectiva decolonial.

Além disso, as nuances neoliberais que permeiam a educação brasileira como um todo a partir das propostas e das metas estabelecidas nos documentos oficiais, reforçam e perpetuam as ideias que mercantilizam a educação e suprimem direitos.

Para Peroni, Caetano e Arelaro, esse permeio do neoliberalismo pela Educação impede diretamente o exercício da democracia, pois

Democracia é aqui entendida como materialização de direitos e de igualdade social e coletivização das decisões com efetiva participação na elaboração de políticas com base na prática social crítica e autocrítica no curso de seu desenvolvimento. (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 36).

A educação neoliberal se faz presente nas prescrições educacionais que figuram de maneira vertical e eurocêntrica, ofertadas para a educação direcionada aos estudantes indígenas que estão em escolas indígenas ou em escolas urbanas que os recebem devido às suas necessidades, assim como para as pessoas em situação de refúgio.

O RCNEI, apesar de mais antigo, está alinhado à BNCC, um documento originalmente atrelado ao conceito neoliberal de educação.

9.2 Categoria de análise: leis de proteção

Nesta categoria, analisamos e discutimos os mecanismos legais de proteção aos estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica da SEEDF e as garantias que eles proporcionam ou não.

Analisamos também suas lacunas e necessidades de atualização, iniciando pelo Estatuto do Índio, documento que data do ano de 1973, que menciona os indígenas como “índios” que necessitam de “integração à sociedade”, seguido pela Lei de Refúgio e pela Lei de Migração, ambas a respeito da proteção e da garantia de direito aos povos migrantes em geral que se encontram em território brasileiro.

9.2.1 Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973)

O Estatuto do Índio foi um marco legal na proteção dos direitos dos povos indígenas no Brasil. No entanto, à luz das mudanças na educação indígena, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e as leis subsequentes, o Estatuto apresenta limitações significativas em seu entendimento e aplicação.

Vamos analisar esse contexto. O Estatuto reflete uma visão integracionista da época, tratando os povos indígenas como "populações em vias de integração" à sociedade nacional.

Apesar de garantir alguns direitos básicos, o foco estava na "aculturação", ou seja, na assimilação dos indígenas pela sociedade majoritária, branca e urbana, logo, possui uma visão totalmente colonialista e imperialista, que coaduna com as práticas atuais de educação neoliberal e neoconservadora como projeto de massificação desde a Europa do século XIX.

Em relação à Educação, o Estatuto previa a promoção de ensino primário para os indígenas, buscando integrá-los ao "meio nacional" (Artigo 58). Havia oferta de ensino na língua materna, mas com o objetivo de ensinar a Língua Portuguesa como língua principal paulatinamente.

Embora essas disposições reconhecessem a importância de ensinar em línguas indígenas, elas subordinavam as culturas originárias a um projeto de integração, minimizando a autonomia cultural e a valorização das identidades indígenas, reforçando as práticas eurocêntricas e coloniais.

A Constituição Federal de 1988 trouxe uma abordagem um tanto mais inovadora, abandonando o paradigma integracionista e reconhecendo o direito dos povos indígenas de preservarem suas culturas, línguas e tradições.

O Artigo 231 estabelece o respeito à organização social, costumes, línguas e crenças indígenas.

Esse novo paradigma foi consolidado por legislações como a LDB, que estabelece a educação escolar indígena como específica, intercultural, bilíngue e comunitária. O Decreto Nº 6.861/2009 regulamenta a educação escolar indígena diferenciada.

A urgência pela criação de políticas de formação de professores indígenas e materiais didáticos em línguas originárias também despontou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o que tornou ainda mais obsoleta a Lei nº 6.001/1973.

Esses avanços colocaram a educação escolar indígena como um instrumento de fortalecimento cultural, em contraste com o modelo integracionista do Estatuto de 1973.

Mesmo ainda em vigor, é anacrônico no contexto das demandas e diretrizes atuais de educação indígena, por sua visão assimilacionista, que possui uma lógica de "integrar" os indígenas à sociedade nacional, o que não condiz com a valorização das culturas originárias e com o esforço atual da legislação brasileira em não romper e não violentar culturas.

A presença do neoconservadorismo ainda se faz presente nas legislações, apesar de todo o esforço. Afinal, para os neoconservadores, o outro é entendido como um risco, um perigo para a estabilidade nacional.

Segundo Apple (2003), o viés neoconservador rejeita o multiculturalismo e tudo aquilo que foge aos "valores tradicionais" de uma nação. Isso soa contraditório no Brasil, quando analisamos que os valores tradicionais que possuímos são exatamente aqueles que remetem aos nossos povos originários, tão desrespeitados e desvalorizados em questões que perpassam territórios, saúde e educação, entre outros.

A grande questão apontada neste conflito é justamente o poder: o viés eurocêntrico não permite que uma cultura tida como menos importante sobressaia sobre ele.

Isso agrada aos neoliberais e aos neoconservadores, ainda que se trate de um documento da década de 1970, afinal de contas, ele está em vigência e mantê-lo

numa perspectiva de ajuda e assistencialismo interessa a quem está no topo e não promove meios para o que Freire (1996) chama de autonomia e cidadania plenas.

Para além, possui linguagem inadequada, a começar pelo título, que traz a nomenclatura “índio”, termo colonialista e pejorativo para se referir aos nossos povos originários. O Estatuto utiliza também termos como "civilizar" e "aculturar", terminologias consideradas ultrapassadas, preconceituosas e até mesmo ofensivas.

Hoje, a educação escolar indígena é orientada por princípios de interculturalidade e respeito à diversidade. Embora o Estatuto do Índio tenha sido importante no momento de sua criação, ele não atende às exigências da educação escolar indígena contemporânea, que busca promover a autonomia, o fortalecimento cultural e a preservação dos saberes e dos territórios indígenas.

É urgente a atualização do Estatuto ou sua substituição por uma legislação que reflita os avanços constitucionais e legais das últimas décadas, especialmente no campo educacional.

A experiência da educação escolar indígena nos últimos 30 anos no Brasil mostra que o respeito à diversidade cultural e linguística urge por ser essencial para construir uma sociedade mais justa e plural, o que não é possibilitado pelo documento em questão e só ocorre quando as práticas cotidianas buscam decolonizar o eurocentrismo incutido nas práticas educacionais vigentes.

Isso ocorre, por exemplo, na Escola Classe 115 Norte e no movimento de sua proposta curricular, que busca colocar o estudante no centro do processo de decolonialidade como sujeito atuante e de direitos, convocando a comunidade escolar à atuação crítica em seus espaços e ecoando as vozes dos educadores e daqueles que necessitam de uma educação verdadeiramente diferenciada: os estudantes com vulnerabilidades, em especial estudantes indígenas e em situação de refúgio.

9.2.2 Lei de Refúgio

A Lei de Refúgio no Brasil (Lei Nº 9.474/1997) é reconhecida como um marco importante no acolhimento de pessoas em situação de refúgio, alinhando-se a tratados internacionais como a Convenção de Genebra de 1951.

No entanto, à medida que os fluxos migratórios globais se intensificam e novas realidades surgem, as fragilidades e limitações dessa legislação tornam-se evidentes.

A Lei Nº 9.474/1997 foi inovadora ao definir refúgio em termos amplos, incorporando tanto a perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política quanto situações de "grave e generalizada violação de direitos humanos".

Criar o Comitê Nacional Para Pessoas em Situação de Refúgio (CONARE), órgão responsável por analisar pedidos de refúgio, também foi uma ação primordial para a busca do acolhimento e da garantia de direitos básicos, como acesso à saúde, à educação e ao trabalho.

Além disso, a Lei de Refúgio tem propulsão dentro de um caráter humanitário e pela amplitude de sua definição, o que permite proteger pessoas afetadas por conflitos armados e crises humanitárias ao mesmo tempo.

As ideias neoliberais e neoconservadoras incutem socialmente a ideia de que um país que recebe muitos imigrantes não se desenvolve.

Os neoliberais são defensores de uma corrente de pensamento econômico e político que promove a redução da intervenção do Estado na economia, a privatização de empresas públicas, a desregulamentação do mercado e a livre concorrência como meio de estimular o crescimento econômico.

Os neoconservadores são aqueles que definem os valores do passado como melhores que os atuais e lutam pelas "tradições culturais".

Isso se dá pela ausência de efetividade nas políticas públicas, o que marginaliza e impede essas pessoas de participarem ativamente da vida social, econômica e política de qualquer nação, mantendo o *status quo*.

Segundo Rodrigues,

Nesse sentido, é parte das políticas públicas educacionais inserir os em situação de refúgio na sociedade. Ao concretizar as diversas dimensões da cidadania no Brasil, o refugiado tem direito de participar da vida política da comunidade necessária ao exercício dos direitos constitucionais. Por óbvio, a educação brasileira tem como objetivo contribuir para a formação de um cidadão mais participativo, consciente e comprometido com a sociedade. (Rodrigues, 2020, p. 89).

Nas últimas décadas, algumas mudanças foram implementadas para adequar a lei às novas demandas e a principal delas foi a criação da Lei de Migração (Lei Nº 13.445/2017), que substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro, promovendo uma visão mais humanitária e menos securitária.

A adoção de novos mecanismos de proteção também favoreceu a proteção às pessoas em situação de refúgio, como, por exemplo, a emissão de vistos humanitários para situações específicas passou a ser mais flexível, tendo como exemplos recentes a chegada dos haitianos após o terremoto de 2010 e dos afegãos após a retomada do Talibã em 2021.

Para Rodrigues, isso não insere de maneira equânime e cidadã os estrangeiros, em situação de refúgio ou não, nas políticas públicas de maneira adequada. O fato de haver legislação protetiva não resolve muita coisa, já que a implantação e a efetivação das políticas públicas é o que pode mudar a situação de pessoas vulneráveis.

Levando para o âmbito educacional, Rodrigues denuncia que

[...] o Censo Escolar de 2018 não apresentou dados estatísticos de alunos em situação de refúgio matriculados nas redes municipais e estaduais de ensino no Brasil. Estima-se que o número de alunos em situação de refúgio matriculados no sistema de ensino não chega a 1% comparado com o total de matrículas de 2018. Verifica-se, pois, que o Poder Público encontra-se omissivo e incapaz de efetivar o direito à educação para as pessoas em situação de refúgio. Por óbvio, uma enorme população de em situação de refúgio tem surgido no Brasil nos últimos três anos por causa de conflitos armados, perseguições humanitárias, violência generalizada e graves violações aos direitos humanos. (Rodrigues, 2020, p. 87).

Isso reforça a importância do recorte desta pesquisa para delinear a situação real de estudantes em situação de refúgio matriculados na Educação Básica da SEEDF, já que após 2017 o número de imigrantes que chegaram ao Brasil aumentou consideravelmente diante de crises humanitárias em vários países, em especial, na Venezuela.

Ainda de acordo com Rodrigues, o acesso à educação de maneira justa e democrática é o que efetiva e alarga o conceito de cidadania plena, já que “[...] sem a garantia desse direito, a formação do cidadão, caracterizado por um processo contínuo e sistemático, resta um processo frágil e deficiente.” (Rodrigues, 2020, p. 88).

Em agosto de 2024, o Ministério da Justiça restringiu a entrada de imigrantes sem visto no Brasil, o que também impactou a solicitação de refúgio. As novas medidas foram tomadas para combater o tráfico de pessoas e para coibir o uso do Brasil como rota de imigração irregular para outros países.

A partir de 26 de agosto de 2024, imigrantes que chegam aos aeroportos brasileiros sem visto e pedem refúgio têm que comprovar perseguição política no país

de origem. Passageiros sem autorização não poderão embarcar e serão obrigados a retornar ao país de origem ou seguir para o destino final indicado no bilhete.

A decisão foi tomada após a Polícia Federal identificar que o Brasil virou rota de organizações criminosas que fazem contrabando de imigrantes e tráfico de pessoas. As autoridades passaram a identificar um aumento exponencial de nacionais oriundos, principalmente, de países asiáticos.

Esses viajantes têm seus bilhetes aéreos emitidos com destino final a outros países sul-americanos. Infelizmente, apesar das garantias formais de acesso à saúde, à educação e ao trabalho, barreiras práticas como xenofobia, dificuldade de validação de diplomas e falta de políticas de integração dificultam o exercício desses direitos.

O acolhimento depende, muitas vezes, de organizações da sociedade civil e iniciativas locais, sem um plano nacional robusto de integração, o que favorece a entrada das instituições privadas no processo, logo, o Neoliberalismo entra junto.

Rodrigues traz a crítica quando nos diz que

Os em situação de refúgio no Brasil sofrem com efeitos perversos, principalmente pela **ausência de proteção social por parte do Estado**. Infelizmente, **os espaços urbanos onde o Estado deveria adotar medidas que concretizem os direitos sociais e políticas educacionais para em situação de refúgio têm sido substituídos por conflitos e violações aos direitos humanos**. O fato é que no Brasil o refugiado não tem o seu direito garantido. (Rodrigues, 2020, p. 89. Grifos nossos.).

No documento analisado, a única menção ao acesso à educação para pessoas em situação de refúgio está no Artigo 44, que estabelece que pessoas em situação de refúgio têm os mesmos direitos dos estrangeiros residentes no Brasil, incluindo o acesso à educação. O que acaba contrariando os dados e a realidade escolar cotidiana, que mostram evasão e abandono escolar a longo prazo, apesar do aumento do número de matrículas no recorte temporal desta pesquisa.

9.2.3 Lei de Migração

A Lei de Migração (Lei Nº 13.445/2017) trouxe avanços significativos na regulação do tratamento de migrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil, substituindo o antigo Estatuto do Estrangeiro (Lei Nº 6.815/1980), que era mais restritivo e tratava o migrante como uma ameaça potencial à segurança nacional. Ela também complementa a Lei de Refúgio.

A Lei de Migração e a Lei de Refúgio têm objetivos distintos, mas complementares, no tratamento de pessoas em mobilidade no Brasil.

Enquanto a Lei de Refúgio foca especificamente na proteção de pessoas em situação de refúgio, a Lei de Migração aborda de forma mais ampla os direitos e deveres de todas as pessoas que migram para o Brasil, independentemente de serem pessoas em situação de refúgio, migrantes econômicos ou apátridas.

A Lei de Migração adota um enfoque centrado nos direitos humanos, reconhecendo os migrantes e pessoas em situação de refúgio como sujeitos de direitos, em vez de ameaças. Ela promove a inclusão social e a igualdade de acesso a serviços básicos, como educação, saúde e trabalho.

O Artigo 8º garante explicitamente o direito de migrantes e seus dependentes à educação em condições de igualdade com os nacionais. Isso inclui acesso à educação básica gratuita e obrigatória e ao ensino superior, mediante os mesmos critérios de seleção aplicados a brasileiros.

A lei de Migração facilita a aceitação de documentos escolares e acadêmicos estrangeiros, promovendo a continuidade dos estudos para migrantes e em situação de refúgio, ainda que a documentação esteja incompleta.

Incentiva políticas públicas que ofereçam apoio linguístico (como cursos de PLAC – português como língua de acolhimento – ou como segunda língua) e que promovam a inclusão cultural, elementos essenciais para o acesso e a permanência de migrantes e pessoas em situação de refúgio na Educação.

Pessoas em situação de refúgio e demais estrangeiros enfrentam discriminação e barreiras sociais que dificultam sua integração na comunidade escolar, o que se torna mais uma barreira ao acolhimento.

Recentemente, foi sancionada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF) a Lei Nº 7.540, de 19 de julho de 2024, de autoria do deputado distrital Fábio Félix. Ela estabelece diretrizes para instituição da Política Distrital para a População Imigrante no Distrito Federal.

A lei tinha o prazo de 90 dias para ser regulamentada a partir de sua publicação, mas a regulamentação expressa acerca de procedimentos e soluções para essas vulnerabilidades, inclusive com destinação de recursos para atender às demandas dessa legislação ainda não foi disponibilizada pelo governador do DF, o senhor Ibaneis Rocha Júnior.

Até o presente momento, as legislações seguidas para fins de acolhimento e atendimento a imigrantes e pessoas em situação de refúgio no DF são as Leis de Refúgio e Lei de Migração, leis federais, pois a lei distrital 7.540 de 2024 ainda não está em aplicabilidade, pois aguarda inclusão das ações necessárias para sua efetividade no orçamento anual do governo do DF.

9.3 Categoria de análise: documentos distritais

Nesta categoria, foram analisados os documentos distritais que versam sobre a Educação Básica e a correlação com o atendimento aos estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados nessa modalidade.

O Currículo em Movimento, proposta curricular vigente, foi analisado com base em seu texto e nas indicações de atendimento especializado para estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica da SEEDF.

A partir dele, analisamos as Orientações Pedagógicas Sobre Alteração do Artigo 26-A da LDB - História E Cultura Afro-Brasileira E Indígena, documento anterior ao currículo aplicado e também as Portarias 82 de 2009, que regulamenta a construção do PPP pelas escolas de maneira autônoma e 279 de 2018, que institui a política pública de atendimento e acolhimento a estudantes indígenas na Educação Básica da SEEDF.

Apontamos também suas fragilidades e possibilidades de melhorias.

9.3.1 Currículo em Movimento

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidas no Brasil pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), garantem direitos específicos aos estudantes indígenas. Esses direitos estão fundamentados na Resolução CNE/CEB Nº 5/2012 e em outros documentos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei Nº 9.394/1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) gerais também garantem direitos fundamentais aos estudantes indígenas, mesmo não sendo elas específicas para a Educação Escolar Indígena. Esses direitos estão presentes em documentos como as

DCNs da Educação Básica e da Educação Infantil, e se alinham à Constituição Federal e à LDB.

Os direitos gerais assegurados aos estudantes indígenas nas Diretrizes Curriculares Nacionais são principalmente o direito à Educação Básica de qualidade, que seja inclusiva e equânime, com valorização cultural e intercultural e preservação da cultura e da língua materna dos estudantes.

Todos esses direitos estão presentes implicitamente no Currículo em Movimento quando este defende a educação inclusiva, crítica e de qualidade, apesar de o documento inteiro não trazer nenhuma menção direta aos estudantes indígenas como indivíduos presentes e atuantes na realidade escolar do Distrito Federal, bem como não há orientações de qualquer ordem acerca da inclusão dos estudantes indígenas nas escolas urbanas do DF.

Mais uma vez falando sobre direitos e sobre democracia, é possível perceber o caráter excludente que permeia os documentos curriculares no Brasil e no DF no que se refere aos estudantes indígenas, mas também os mecanismos de proteção de direitos que devem abraçar esses estudantes.

Apple (2003) aponta que, no Brasil, o desenvolvimento de um currículo visa

[...] definir um conjunto de **aprendizagens consideradas essenciais** para o ensino de todos os estudantes em todas as etapas e modalidades da educação, como forma de assegurar a garantia dos direitos à aprendizagem; [...] visa ainda contribuir com a formação dos professores, a orientação e a elaboração de recursos didáticos e pedagógicos; e, conseqüentemente, melhorar os resultados nas avaliações **externas**, conforme os documentos oficiais. (Apple, 2003, p. 128. Grifos nossos.).

Essa forma de se pensar e executar um currículo, além de excluir a participação democrática de todos os sujeitos participantes do processo (educadores, comunidade escolar e estudantes), fomenta competitividade e eficiência, o que reforça o neoliberalismo presente nas áreas educacionais.

Afinal, as aprendizagens consideradas “essenciais” são muito variáveis e as avaliações “externas” servem apenas à mercantilização das escolas.

Até porque os currículos, as avaliações e as formas de aferir resultados são orientadas por grandes grupos neoliberais brasileiros e estrangeiros, diminuindo assim, o grande valor e potencial da escola pública em sua essência.

Não interessa a esses grupos o fortalecimento da escola pública e da Educação Básica de qualidade.

Sobre imigrantes, o Currículo em Movimento não aborda especificidades, educação diferenciada adaptada ou educação inclusiva voltada para estes indivíduos, pois, apesar de ser um documento proposto para ser escrito e vivenciado pela comunidade escolar (professores, estudantes, famílias e gestão), por isso “em movimento”, ainda denota ideias eurocêntricas, quando exclui da sua letra aqueles que vivem o cotidiano escolar, como as pessoas em situação de refúgio, por exemplo.

As menções são feitas em seus objetivos de aprendizagem para cada ciclo, trazendo-os como base para a matriz cultural e social do Brasil, como uma realidade estanque e do passado, de modo que os estudantes precisam apenas aprender a diferenciá-los em terminologias: “[...] migrante, imigrante, refugiado e exilado”. (Distrito Federal, 2018, p. 68) ou compreender que no pós Segunda Guerra Mundial, muitos povos (como japoneses e italianos, entre outros) chegaram como pessoas em situação de refúgio.

De acordo com Rodrigues, falta execução das políticas públicas adequadamente, para que se obedeça à cláusula pétrea da Constituição Federal de 1988 sobre a educação ser um direito alienável de todos. O autor convoca diretamente a Educação para cumprir o seu papel, já que

[...] os direitos sociais ganham estatura constitucional devendo ter aplicação imediata, ajustando alto grau de comprometimento do Poder Público com a sua realização. Vale esclarecer que as pessoas refugiadas comportam ampla proteção, em especial no ambiente escolar, em que se possibilita a formação integral do aluno.

Consequentemente, as proteções integrais e especiais dos direitos fundamentais devem ser asseguradas com prioridade com base no reconhecimento de que as crianças e adolescentes estão em processo de desenvolvimento, e sua personalidade exige uma formação contínua. (Rodrigues, 2020, p. 90).

Nas Estratégias de matrícula disponíveis no site da SEEDF, apenas a partir de 2020 aparecem capítulos com orientações específicas para matrícula de estudantes indígenas. A partir de 2024, devido ao aumento da demanda, foram incluídos junto aos estudantes indígenas brasileiros, os indígenas venezuelanos da etnia Warao Coromoto.

Além disso, o currículo do DF traz apenas uma menção fora dos objetivos de aprendizagem, que sugere aos professores e estudantes em geral

[...] identificar a presença e a diversidade de culturas como a afro-brasileira, as indígenas, dos quilombolas, dos Ciganos, das comunidades do campo, das florestas, de migrantes e de imigrantes, bem como de outros grupos

sociais é importante para compreender, valorizar e respeitar os indivíduos, suas características socioculturais e suas territorialidades. (Distrito Federal, 2018, p. 254).

A respeito das atualizações curriculares, é necessário ponderar que as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 alteraram a LDB trazendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Identificar a presença e a existência de outras culturas não promove inclusão por si só.

Sobre os indígenas, o documento enfatiza que a sensibilização para a linguagem requer, portanto, aprender com e sobre os indivíduos de uma sociedade e, nesse processo, aprender sobre si mesmo e a sociedade em que vivemos, pois

[...] a linguagem e o modo como ela é usada marcam lugares sociais das pessoas, sejam elas jovens, idosas, mulheres ou homens (cisgênero ou transgênero), Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgênero e Intersexuais – LGBTI, negros, brancos, **indígenas**, das periferias, do campo ou dos centros urbanos, entre outros. É a **abertura para aceitação de diferentes línguas e maneiras de estar e ser no mundo**, em seu diálogo com os eixos transversais do currículo – Educação em e para os Direitos Humanos; Cidadania e Educação para a Diversidade e Educação para a Sustentabilidade – que possibilita uma **educação capaz de promover e fortalecer a formação de indivíduos autônomos, críticos, conscientes de si e acolhedores das diferenças e das dimensões humana e social de outras culturas e da sua própria**. (Distrito Federal, 2018, p. 126. Grifos nossos).

Assim, o documento traz em seu texto o indígena e todas as demais representatividades tidas como minoritárias numa perspectiva em terceira pessoa, os sujeitos de quem se fala e não como os sujeitos que estão lá, construindo a realidade social e educacional de muitas escolas da Educação Básica da SEEDF.

O Currículo em Movimento aponta para uma questão importante a respeito dos prejuízos histórico-culturais deixados pelos colonizadores e as consequências nefastas que podemos presenciar ainda hoje. De acordo com o documento, o percurso da língua deve ser tratado com cuidado, pois

Na condução do trabalho pedagógico, o trajeto da língua deve ser considerado atentando-se para a influência da colonização e do patriarcado e das lutas descolonizadoras de resistência nas matrizes culturais que originam determinadas línguas. Assim, cabe refletir sobre o lastro deixado pelo movimento de aculturação e apagamento a partir do domínio e extermínio de determinados povos (como as populações negras e indígenas nos diversos continentes, entre outras) ao se abordar a importância das línguas e culturas em contato/conflito. Trazer tal debate à tona faz com que o ensino da língua não seja uma mera repetição de normas gramaticais. (Distrito Federal, 2018, p. 128).

Apesar da importante discussão e do esforço em contemporaneizar o Currículo em Movimento, nota-se que a proposta curricular não menciona diretamente, assim como estudantes em situação de refúgio, os indígenas como sujeitos de direitos, atuantes e presentes nas escolas urbanas de Educação Básica do DF, trazendo como mote apenas a importância de valorizar e respeitar manifestações culturais afro-brasileiras e indígenas na cultura brasileira expressas em seu texto.

Políticas públicas voltadas para atendimento e acolhimento de estudantes indígenas e em situação de refúgio na Educação Básica são indispensáveis para garantir o direito à Educação em e para a diversidade, como prioriza o Currículo em Movimento da SEEDF. Não basta garantir matrícula porque a legislação obriga.

Para Rodrigues (2020), as políticas públicas educacionais não possuem efetividade no Brasil e isso está diretamente ligado ao conceito neoliberal de educação. E uma educação que não seja democrática de fato não pode ser inclusiva e emancipadora.

Isso respinga diretamente nas políticas públicas e sua aplicabilidade no Distrito Federal pelo mesmo motivo. Uma educação que possui intenções e documentos com bases neoliberais em seu cerne promove dificuldades ou ausência na oferta adequada de educação, de cidadania e de garantia de direitos, já que o

[...] alargamento e efetivação da cidadania dependem do exercício do direito à educação. Como se vê, a questão da educação resgata a importante discussão sobre a abrangência, acesso e garantia para todas as pessoas brasileiras e estrangeiras. (Rodrigues, 2020, p. 88).

Essa não efetividade das políticas públicas, de acordo com Rodrigues, contribui para consequências como graves problemas sociais e prejuízos às pessoas em situação em vulnerabilidade, por exemplo, “[...] marginalização, maus-tratos, discriminação, preconceito, exploração, descaso, abuso, riscos de vida, prostituição [...]” (Rodrigues, 2020, p. 87).

Não há orientações pedagógicas para o trabalho com estes públicos em específico dentro do Currículo em Movimento.

O EducaCenso é o principal instrumento de coleta de dados educacionais no Brasil, coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ele mede e organiza informações detalhadas sobre a educação básica e suas diversas dimensões, servindo como uma base de planejamento e monitoramento das políticas educacionais.

De acordo com dados do EducaCenso extraídos no recorte temporal de 10 anos escolhido para esta pesquisa, os números mostram que a quantidade de matrículas de estudantes classificados apenas como estrangeiros, sem diferenciação de nacionalidade ou etnia, aumentou em 10 anos, como uma prática encoberta de exclusão, da mesma forma como ocorre pela não separação de indígenas por etnia.

Considerando a CRE do Paranoá por exemplo, onde fica a Escola Classe Café Sem Troco, é possível mensurar que em 2013 havia apenas três estudantes estrangeiros matriculados, enquanto em 2022 já contava com 76 estudantes estrangeiros matriculados na Educação Básica.

Na CRE de São Sebastião, onde fica a recém-inaugurada Escola Classe Morro da Cruz, não foi diferente: os números saltaram de cinco estudantes em 2013 para 193 em 2022, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1: matrículas de estrangeiros nas CREs Paranoá e São Sebastião entre 2013 e 2022.

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CRE Paranoá	3	8	12	15	15	13	18	23	41	76
CRE São Sebastião	5	11	13	20	21	26	63	110	186	193

Fonte: elaborado pela autora.

A respeito dos estudantes indígenas, a realidade é um pouco diferente. Os dados do EducaCenso mostram que ocorreu um declínio na procura por matrículas de estudantes indígenas em escolas urbanas das CREs de ensino da SEEDF.

Isso reforça a necessidade de dados quantitativos dentro de uma pesquisa qualitativa, pois possibilita uma visão mais ampla acerca dos problemas existentes na Educação Básica da SEEDF.

Os registros de 2013 mostram que a SEEDF matriculou naquele ano, acumulando todas as Regionais de Ensino, 718 estudantes indígenas nas escolas de Educação Básica do DF, já em 2022 foram apenas 497 matrículas.

Entre os anos de 2013 e 2022, só houve aumento de matrículas de 2013 para 2014 e de 2021 para 2022 (pós crise pandêmica). Não há registros do EducaCenso que diferenciem os estudantes por etnia.

Todos os estudantes indígenas estão classificados apenas como tal, o que não leva em consideração suas diferenças entre si e a quantidade de etnias que o Brasil tem.

Infelizmente, o pensamento neocolonial influencia também na coleta de dados sobre estudantes da escola pública e há uma generalização intencional que massifica e controla de acordo com seus interesses profissionais e de “progresso”, desconsiderando individualidades.

Para Apple (2003),

No âmbito educacional, tal visão é representada no entendimento de que os alunos passam a ser compreendidos como capital humano, sendo que “[o] mundo é intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos – em sua condição de futuros trabalhadores – devem ser dadas qualificações e disposições para competir eficiente e efetivamente” (Apple, 2003, p. 45).

O que é importante elucidar é que, para os neoliberais, há uma grande desconfiança das escolas públicas, por entenderem que “[...] além de estarem fracassando com nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, como todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira dessa sociedade.” (Apple, 2003, p. 45).

Na perspectiva neoliberal, há uma centralidade na ideia de que todos são consumidores e a democracia passa a ser baseada na “liberdade de escolha do consumidor”. (Apple, 2003, p. 91).

De acordo com Apple (2003), a democracia deixa de ser um conceito político para ser um conceito inteiramente econômico, onde se mercantiliza a educação e os menos favorecidos tendem a perecer pelo caminho, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2: matrículas de indígenas e estrangeiros na SEEDF entre 2013 e 2022.

Ano	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Total de matrículas de indígenas	718	871	920	772	699	598	517	505	490	497
Total de matrículas estrangeiros	290	312	378	399	429	470	638	926	1.144	1.332

Fonte: elaborado pela autora.

Isso mostra um aumento considerável na busca por matrículas de estudantes estrangeiros na Educação Básica do DF em 10 anos, devido à grande movimentação de pessoas oriundas de outros países para o Brasil e pelo fato de terem sido obrigadas a sair por graves crises, como é o caso da Venezuela, por exemplo.

Já os estudantes indígenas diminuíram em quantidade, pois frequentemente enfrentam barreiras linguísticas, culturais e socioeconômicas que dificultam acesso, permanência e sucesso escolar, por razões e dificuldades já mencionadas neste trabalho.

Sem um suporte adequado e sistematizado, há risco elevado de evasão e abandono escolar e de dificuldades no aprendizado, comprometendo não apenas o desenvolvimento individual dos alunos, mas também a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, defendida pelo Currículo em Movimento.

Faz-se indispensável, dessa forma, práticas mais bem orientadas, orquestradas com as normativas que chegam até as escolas, mas também com ampla divulgação pela SEEDF, para que as medidas para esses estudantes e suas famílias se façam de fato inclusivas e eficazes, além da efetivação da legislação local por parte do Poder Público e a regulamentação da destinação de recursos nas leis de diretrizes orçamentárias do DF.

Atualmente, nas próprias escolas essas informações costumam ser passadas como orientação quando a comunicação é efetiva e eficaz. Também é um serviço feito pelas ONGs que atendem a essas comunidades.

Urge a necessidade de ampla divulgação das informações para a comunidade escolar, em especial gestão e professores, para que, em uníssono, atendimento e acolhimento ocorram.

A prática cotidiana em sala de aula traz o entendimento de que não há efetividade na veiculação dessas informações tão salutares para o processo educacional, o que também denota um “esquecimento” massivo e intencional por parte do Poder Público e suas concepções neoliberais em relação à educação pública.

Ainda assim, entre as unidades da federação, as maiores taxas de alfabetização em 2022 foram registradas em Santa Catarina, com 97,3%, e no Distrito Federal, com 97,2%, de acordo com o Censo IBGE de 2023. O que significa que mesmo com o declínio pela procura, o trabalho realizado com os estudantes matriculados foi mais efetivo do que em outras unidades da federação.

Os resultados preliminares evidenciam indicadores que apontam para a urgência na reformulação nas políticas públicas já existentes e na proposta curricular vigente, já que os estudantes indígenas são os que mais aparecem nos documentos estudados como passíveis de acolhimento e de atendimento, como asseguram, por exemplo, a Portaria 279/2018 de 2018 e as Estratégias de Matrícula da SEEDF.

Além disso, faz-se necessário rever as resoluções e portarias normativas, para que se revise a necessidade de estrutura física e de pessoal para atender adequadamente a esses públicos-alvo.

Para contornar desafios, a SEEDF adota algumas estratégias, como a intensificação da busca ativa de alunos que abandonaram os estudos, a implementação de programas de recuperação e reintegração escolar e o fortalecimento de iniciativas voltadas para a permanência dos estudantes em sala de aula, como o novo programa Pé de Meia, que vincula a concessão de benefícios sociais à regularidade na frequência escolar.

Este programa tem como objetivo proporcionar suporte financeiro para que os estudantes possam continuar frequentando a escola, mesmo enquanto auxiliam no sustento de suas famílias.

A Busca Ativa Escolar também é uma estratégia usada pela SEEDF para identificar e resgatar estudantes que estão em situação de evasão ou abandono escolar.

A ferramenta tecnológica da Busca Ativa Escolar pode ser acessada em diversos dispositivos, como computadores, tablets, celulares e SMS. No caso da SEEDF, o contato é feito diretamente via unidade escolar com os contatos de telefone e e-mail disponibilizados pelas famílias no ato da matrícula.

Assim, tanto os estudantes em situação de refúgio, que buscaram cada vez mais a Educação Básica no DF nos últimos 10 anos, como também os indígenas brasileiros que estão nas cidades, fazem jus à necessária atualização e adequação curricular e das condições necessárias para acesso e permanência dos estudantes indígenas que não se encontram em escolas indígenas dentro de suas comunidades de origem.

Em 2018, o Currículo em Movimento passou por alterações importantes para adequar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi homologada em dezembro de 2017. As mudanças, mencionadas na etapa de descrição de documentos neste trabalho, foram realizadas com o objetivo de alinhar as diretrizes

do currículo às exigências nacionais e contemplar as competências gerais previstas pela BNCC.

Apesar disso, a proposta curricular tem uma lacuna em relação às Orientações Pedagógicas sobre alteração do artigo 26-A da LDB, que é do ano de 2012, logo, anterior a ela.

O Currículo em Movimento é um documento inovador e inclusivo em relação às diversas especificidades dos estudantes, mas as Orientações Pedagógicas sobre alteração do artigo 26-A da LDB trazem a cultura afro-brasileira e indígena para o centro do cotidiano como uma realidade atual e o Currículo em Movimento não o faz em seu texto, que é baseado em documentos anteriores que são, por origem, neoliberais.

Os indígenas são vistos na redação do Currículo em Movimento como nossos povos ancestrais, que possuem um lugar de profundo respeito na História, mas não estão incluídos no fazer pedagógico da escola pública da Educação Básica do DF. É como se esses indivíduos estivessem distantes. Os estudantes imigrantes e pessoas em situação de refúgio não são mencionados.

Assim, diante da análise deste documento, considerando o momento atual da Educação Básica da SEEDF e considerando que as práticas educacionais giram em torno da proposta curricular vigente, é possível notar que o Currículo em Movimento não menciona em seu texto as Orientações Pedagógicas sobre alteração do Artigo 26-A da LDB - História e cultura afro-brasileira e indígena em seu escopo.

Por isso mesmo, apresenta lacunas de direcionamento para acolhimento e inclusão, já que a presença dos estudantes indígenas e pessoas em situação de refúgio nas escolas da Educação Básica é uma realidade cotidiana. Os estudantes em situação de refúgio não são parte da proposta como são da realidade de muitas escolas, o que demanda atualização curricular.

Para suprir essa necessidade regimental e normativa, em 2024 foi lançado pela SEEDF (SUBIN/DSADHD) o “Caderno Pedagógico – Estudantes Migrantes” com formatação interativa e informações importantes das legislações nacionais e distritais que protegem os direitos dos estudantes migrantes que se matriculam na Educação Básica da SEEDF.

É um material resumido, composto por 34 páginas com textos e ilustrações, que traz informações importantes sobre as legislações e sobre como entender e como receber o estudante migrante (refugiado ou não) na unidade escolar.

Ele menciona leis importantes, como a Lei de Migração e a Lei Distrital Nº 7.395, de 10 de janeiro de 2024, que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio de 6 meses a 6 anos de idade, nas redes públicas de Educação Básica no Distrito Federal.

O Caderno Pedagógico – Estudantes Migrantes é uma ferramenta nova e, portanto, precisa de amadurecimento nas orientações pedagógicas.

Ele é apresentado como parte de ações associadas da SEEDF para fomentar o desenvolvimento de uma

[...] política de acolhimento a estudantes migrantes internacionais que começa a tomar forma no âmbito da Administração Pública [sic]. Por sua vez, uma política pública [sic] de acolhimento se apoia em um tripé para que seja efetiva e duradoura: legislação consolidada, fundamentação científica e apoio na realidade a que ela se destina. Seu objetivo é disponibilizar de forma sucinta [sic] e direta dados e informações que possam orientar e apoiar o trabalho pedagógico nas UEs para melhor acolher estudantes migrantes internacionais. (Distrito Federal, 2024, p. 5).

É uma iniciativa importante, devido ao aumento de estudantes matriculados na rede nos últimos anos, como mostra o recorte da pesquisa. Porém, trata-se de um material que está em caráter inicial, experimental e precisa se expandir, como seu próprio texto ratifica.

9.3.2 Orientações pedagógicas sobre alteração do Artigo 26-A da LDB - História e cultura afro-brasileira e indígena

Para garantir a implementação do Artigo 26-A da LDB na Educação Básica do DF, a SEEDF instituiu em sua estrutura, primeiramente, a Coordenação de Diversidade da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do DF (EAPE) e a Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV). Esta última faz parte da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

A Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), com o apoio da Coordenação de Educação em Diversidade (CEDIV) e da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE), elaborou as Orientações Pedagógicas analisadas neste tópico.

O documento, do ano de 2012, visa oferecer subsídios aos profissionais da Educação para o planejamento, a execução e a avaliação de ações e projetos

pedagógicos de Educação para as relações étnico-raciais na rede de ensino do Distrito Federal.

Ele é adotado também, assim como o Currículo em Movimento, por muitas escolas privadas, como base para implementação das adequações sofridas pela LDB.

Esse conjunto de medidas na obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, já mencionadas na descrição do documento, passa a fazer parte da política pública de inclusão de populações historicamente excluídas da SEEDF, quatro anos após a promulgação da Lei 11.645 de 2008. A SEEDF, nessa perspectiva, lançou avanços rumo à educação inclusiva e decolonial.

A perspectiva decolonial em Educação se opõe ao modelo Neoliberal e Neoconservador. Para Quijano (2005), a decolonialidade modifica as estruturas de acesso ao conhecimento e ao poder e “[...] demarca também os modos de produção e disseminação de conhecimentos considerados verdadeiros e válidos, culturalmente valorizados.”.

Ela propõe uma educação que valorize os saberes, histórias e culturas marginalizadas pelos processos de colonização, promovendo a pluralidade de perspectivas e o reconhecimento das múltiplas formas de conhecimento existentes no mundo. Mas não se pode perder de vista que sua base sofre influência de uma educação neoliberal e neocolonial.

No âmbito educacional, o Neocolonialismo ocorre quando os sistemas de ensino, currículos e políticas educacionais reproduzem epistemologias, valores e estruturas de poder de antigas metrópoles ou potências globais, marginalizando saberes locais e promovendo a dependência cultural e intelectual.

Rodrigues afirma que

Os órgãos e poderes públicos têm compromisso constitucional de efetivar políticas públicas para materialização dos direitos sociais. As políticas públicas substanciam as ações dos agentes públicos direcionadas para resolver determinadas necessidades públicas. Por essa razão, as políticas públicas devem atacar legalmente e adequadamente problemas de inacessibilidade ao direito à educação.

Em outras palavras, **as políticas públicas educacionais são instrumentos necessários e determinados para proteger os direitos fundamentais democráticos e individuais estabelecendo acesso à educação e proclamando a universalidade desse direito.** Neste ponto, as políticas públicas existem, na sociedade, como **fator de inclusão social das minorias.** (Rodrigues, 2020, p. 90).

Logo, admite-se que para a inclusão efetiva do público-alvo deste trabalho, a decolonialidade se faz peça fundamental. É preciso fortalecer as bases educacionais

para que a verdadeira equidade passe a existir, pois como nos assegura Boaventura de Sousa Santos, “[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global.” (Santos, 2010, p. 41).

Afinal, para que as populações historicamente excluídas tenham acesso à Educação Básica de qualidade, a narrativa única e dominante, de cunho eurocêntrico e colonialista, deve ser aos poucos substituída por um currículo que reflita as histórias, culturas e saberes de diferentes povos, com abordagens interdisciplinares, contextuais e que dialoguem com as realidades locais.

Destarte, o Caderno com as Orientações pedagógicas sobre alteração do Artigo 26-A da LDB - História e cultura afro-brasileira e indígena afirma que

[...] deve-se garantir que os fatos que demonstram que **indígenas e negros não foram passivos**, mas partícipes, lutadores e, em diferentes situações, heróis, sejam incorporados à nossa história. Os conteúdos propostos pelos documentos legais devem, então, **considerar estratégias de lutas e sobrevivência trabalhadas de modo contextualizado, não permitindo a manutenção dos sentidos folclorizados, exótico e extravagante, que fazem parte do imaginário social**. Por meio desta proposta de trabalho, pretende-se problematizar fatos históricos que vêm sendo sistematicamente omitidos nos currículos escolares e intervir na ideia negativa e hegemônica a respeito desses povos. (Distrito Federal, 2012, p. 4. Grifos nossos.)

Esse movimento de decolonialidade é importante no âmbito educacional, pois segundo Mota Neto, a Educação ainda traz resquícios coloniais que “[...] desumanizam o sujeito, transformando-o em coisa e alienando-o de sua cultura e de sua realidade.” (Mota Neto, 2016, p. 174).

A decolonialidade é fundamental para a educação contemporânea porque questiona e desconstrói estruturas de poder e conhecimento que foram impostas durante os períodos coloniais e que ainda persistem nos sistemas educacionais atuais.

Ela promove a valorização de saberes plurais, ampliando a visão dos estudantes sobre o mundo. Também busca romper com o epistemicídio referente a conhecimentos ancestrais e cria espaços para múltiplas formas de conhecimento coexistirem em igualdade.

A educação decolonial desafia as narrativas eurocêntricas e promove abordagens que reconhecem as contribuições científicas, filosóficas e culturais de povos historicamente marginalizados, como os povos da América Latina e sua

riquíssima história, menos explorada nas escolas de Educação Básica do que a europeia e *As Grandes Navegações*, por exemplo.

Assim, o documento analisado, publicado antes da proposta curricular vigente, aponta para rumos que levam à decolonialidade, apesar de ele não estar contido diretamente no Currículo em Movimento, mesmo tendo sido este último publicado 6 anos depois das Orientações Pedagógicas sobre alteração do Artigo 26-A da LDB.

9.3.3 Portaria 82 de 9 de fevereiro de 2009

A Portaria 82 de fevereiro de 2009 foi o documento norteador para a construção da Proposta Pedagógica das instituições educacionais da rede pública de ensino a partir daquele ano.

Nela, é possível notar avanços em relação à modernização educacional que se fazia muito necessária no contexto educacional a partir de 2009.

Por exemplo, foi a partir deste documento que se teve mais cuidado e mais atenção com a idade cronológica para ingresso no Ensino Fundamental. Essa preocupação surgiu a partir da implementação de políticas educacionais voltadas para garantir que as crianças fossem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

A portaria incentiva a inovação pedagógica, ao oferecer bases para a construção de projetos alinhados às demandas mais contemporâneas.

A grande influência para essa mudança foi o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação, lançado em 2007 pelo MEC, durante o primeiro governo do presidente Luíz Inácio Lula da Silva.

A Portaria 82 de 2009 teve influência dos documentos oficiais federais lançados à época, em especial as Metas do Compromisso Todos Pela Educação, estabelecendo a alfabetização como um dos eixos prioritários.

Também formalizou o conjunto de diretrizes que orientam as escolas na elaboração de suas propostas pedagógicas, garantindo mais alinhamento com as políticas educacionais nacionais e com as necessidades locais das comunidades que se relacionam com as unidades escolares da Educação Básica da SEEDF.

A portaria ofereceu uma base comum que ajudou as instituições a planejarem e executarem práticas pedagógicas coerentes e integradas com a realidade, além de

promover a flexibilidade e o respeito às especificidades das comunidades atendidas por cada instituição.

A Portaria 82 desempenhou um papel crucial ao formalizar um documento norteador que alinha e organiza o trabalho pedagógico das instituições de ensino.

Porém, é preciso ponderar que portaria é um documento que trata de detalhar a aplicação de políticas públicas, logo, trata-se de um documento oficial.

Por isso mesmo, precisa passar por atualizações que favoreçam a efetividade da aplicação dessas políticas de maneira democrática e não neoliberal. Afinal, os neoliberais defendem a mínima intervenção do Estado, o que não coaduna com educação pública de qualidade.

Para Silva, Lima e Silva, o Neoliberalismo exerce direta

[...] influência na orientação de políticas como a produção de mecanismos de controle. De tal modo, torna-se importante aprofundar os aspectos que têm mobilizado a elaboração e a formulação das reformas e políticas educacionais no contexto brasileiro, o que poderá ser possível pela noção de governança, bem como por meio da possibilidade de investigação das redes de influência e seu método. (Silva; Lima; Silva, 2019, p. 142).

A partir da Portaria 82, a modernização da Educação Básica no DF subiu alguns degraus, até culminar na proposta curricular vigente até o momento, intitulada Currículo em Movimento, passando antes pela proposta chamada Escola Candanga, já mencionada neste trabalho.

Certamente, a partir da publicação da Portaria 82, novos rumos foram apontados e o caminho foi percorrido lentamente até a SEEDF chegar no Currículo em Movimento com a vivência da Pedagogia Histórico-Crítica.

É importante não perdermos de vista que a Portaria 82, apesar de abrir portas para as inovações educacionais e apesar de julgarmos importante a modernização educacional, foi construída em cima da inspiração no Programa Todos Pela Educação, do ano de 2006, que se propôs a melhorar a educação pública no Brasil, mas se tratava de um grupo de empresários do setor privado. Logo, neoliberais.

Os moldes da modernização dependem da pretensão: a escola pública de qualidade só pode ser democrática, não há outro caminho. Com a presença das nuances neoliberais que influenciam os documentos analisados, a decolonialidade, o movimento para o protagonismo, para a autonomia e para a crítica, não se consolida.

9.3.4 Portaria 279 de 19 de setembro 2018

A Portaria Nº 279, de 19 de setembro de 2018, publicada pela SEEDF, tem grande relevância por instituir a Política de Acolhimento e Atendimento aos Estudantes Indígenas no Distrito Federal.

Este documento é um marco legal para a promoção da educação inclusiva que respeite especificidades culturais, linguísticas e sociais dos povos indígenas na Educação Básica do Distrito Federal.

Porém, a dificuldade em promover aplicabilidade de uma política pública encontra entrave em algumas questões.

A maior delas é que os governos possuem parcerias com o setor privado, o que dificulta a implantação de qualquer política pública, pois se conta diretamente com a presença dos grupos neoliberais, que desqualificam as instituições públicas dentro das governanças.

O que implica em um desmantelamento da garantia de direitos, pois

[...] a disputa pelos fundos públicos é a prioridade desses grupos, que vêm desqualificando, sistematicamente, as escolas e as redes públicas de ensino para que eles se apresentem como “salvadores” preferenciais da qualidade da educação brasileira, seja vendendo materiais, assessorias especializadas, assumindo a gestão de escolas ou, até os programas das secretarias de educação. (Peroni, Caetano e Arelaro, 2019, p. 51).

Sem fundos públicos para aplicabilidade, uma política pública não funciona. A responsabilidade pelo desenvolvimento da inclusão de estudantes indígenas e em situação de refúgio é da Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral – SUBIN.

A portaria firma o compromisso de assegurar aos estudantes indígenas o direito à educação pública, gratuita e de qualidade, como previsto na Constituição Federal de 1998 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Seu objetivo é promover a inclusão, bem como o acesso e a permanência dos estudantes indígenas no sistema de ensino, respeitando suas especificidades culturais.

Além disso, prevê o desenvolvimento de práticas pedagógicas e administrativas que acolham os estudantes indígenas de maneira respeitosa, reconhecendo e valorizando suas culturas e identidades, além de buscar eliminar práticas discriminatórias ou assimilacionistas.

A política orienta educadores e corpo gestor escolar a incorporar os saberes, línguas e culturas indígenas no contexto educacional, em consonância com as diretrizes da Educação Escolar Indígena, estabelecidas pela Lei 9.394/1996.

Mas isso ainda não está no texto do Currículo em Movimento, que orienta todas as práticas pedagógicas da SEEDF.

O que se vê na letra da proposta curricular são indígenas vistos de maneira estanque como povos ancestrais e passíveis de reverência, não como sujeitos que produzem saberes hoje e que estão ocupando espaços na escola pública diariamente.

A portaria prevê a capacitação de professores e gestores para que estejam aptos a trabalhar com estudantes indígenas, compreendendo suas especificidades culturais.

Na SEEDF, no ano de 2023 e pela primeira vez, a EAPE ofereceu minicurso intitulado “Educação para as relações étnico-raciais: dando visibilidade às pautas indígenas, negras e de migrantes”, com duração de 20 horas. (Brasília, 2023c).

Em 2024, os coordenadores intermediários que acompanham as escolas da Regional do Plano Piloto receberam formação sobre acolhimento e atendimento culturalmente sensível aos migrantes internacionais e indígenas, promovido pela SUBIN.

Embora a Portaria Nº 279/2018 represente um avanço significativo, alguns desafios ainda precisam ser enfrentados, como por exemplo, a necessidade de garantir recursos para implementar as diretrizes da política e garantir esses subsídios para que os educadores possam vivenciar com maior preparo essa realidade atual e presente na Educação Básica do Distrito Federal.

A Portaria 279/2018 é um documento muito importante para os estudantes indígenas que estão na Educação Básica pelo seu pioneirismo em buscar garantir acesso e permanência dos estudantes indígenas nas escolas da Educação Básica da SEEDF.

Ela orienta todos os setores e instâncias da SEEDF a seguirem a observância no que diz respeito às matrículas, mas também ao acompanhamento do processo educacional de cada estudante indígena (Artigo 5º).

Apesar de ser um dispositivo garantidor de acesso, permanência, equidade e direito de oportunidades como os que devem ser ofertados a qualquer outro cidadão, a análise documental desta ferramenta de estudo permite observar que, na prática, é uma política pouco difundida no meio educacional, especialmente por não ser

mencionada nas Estratégias de Matrícula da SEEDF desde 2011, quando estas começaram a ser seguidas. Não há nenhuma menção.

O próprio documento afirma expressamente que todas as unidades escolares deverão pautar-se nesta normativa para atendimento a estudantes indígenas. Para aplicar uma política pública, é necessário que a comunidade tome conhecimento de que ela existe.

Ademais, se a educação se faz de maneira inclusiva e acolhedora, uma política como essa não pode passar despercebida por entre aquelas e aqueles que vivenciam o cotidiano com esses estudantes.

Isso perpassa toda a comunidade escolar, desde a direção, professores e estudantes, além das famílias, já que cabe à SEEDF como um todo, no uso de suas atribuições, garantir

I - acesso à Unidade Escolar **pública e gratuita próxima a sua residência**;
 II - **acesso e permanência** na Educação Básica, obrigatória, gratuita, com êxito e qualidade social, inclusive para as/os que não ingressaram na idade própria; III - igualdade de condições para o **acesso e a permanência** na Unidade Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, na etapa/modalidade que melhor atenda às suas necessidades; IV - **direito de ser respeitada/o** por toda a comunidade escolar; V - formas de avaliação condizentes com suas especificidades culturais e experiências prévias; VI - direito de contestar e propor critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores, quando as locais não atenderem às suas necessidades; VII - direito de organização e participação em entidades estudantis; VIII - **atendimento educacional especializado**, quando as condições assim o exigirem; IX - oferta de ensino noturno regular adequada às condições de Estudantes Indígenas trabalhadoras/es; X - **acesso a programas suplementares de materiais didático-escolares, uniforme, transporte, alimentação, assistência à saúde e outros, considerando suas necessidades e especificidades**; XI - **garantia de transporte** às/aos estudantes residentes em comunidades, prevendo, necessariamente, a circulação do(s) veículo(s) dentro das aldeias [...]. (Distrito Federal, 2018a, Artigo 3º. Grifos nossos).

Por este motivo, as famílias dos estudantes, muitas vezes sem recursos necessários para promover a educação adequada a seus filhos, devem ter conhecimento de que têm direitos garantidos pela Portaria 279/2018, como por exemplo, o direito ao transporte escolar, ao uniforme, entre outros direitos.

A quem interessa a pouca divulgação de uma política pública tão relevante? A quem pretende adequação da escola à ideologia dominante. Interessa à educação neoliberal e todas as suas ramificações diretamente ligadas ao capitalismo.

Além do conhecimento acerca desta política pública, precisam de orientações claras sobre os procedimentos necessários e também acesso facilitado por um serviço

especializado para esses estudantes, já que muitos familiares e/ou responsáveis encontram dificuldades que vão desde o grau de instrução até a demora ou o atraso de cadastro nos programas sociais e acompanhamento necessário de seus filhos, devido às dificuldades encontradas em toda a rede pública de ensino do DF.

Na SEEDF não há espaço físico específico dedicado à aplicação dos efeitos desta portaria e monitoramento de acesso e permanência, bem como acompanhamento das famílias com a garantia de demais direitos, como saúde e transporte, entre outros.

Tudo é feito na própria escola, quando há demanda desses estudantes, onde se busca os órgãos SUBEB e SUBIN para solicitar suporte para a unidade escolar.

Apesar de ser possível verificar que no recorte temporal desta pesquisa houve pleno aumento de estudantes indígenas estrangeiros (Warao Coromoto) apenas nas estratégias de matrícula de 2024 e 2025 eles foram incluídos no texto como estudantes que demandam atendimento específico.

9.4 Projeto Político-pedagógico: PPP

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é fundamental para escolas rurais (que é o caso de duas das unidades escolares analisadas), pois é um documento que orienta as práticas pedagógicas e organizacionais, considerando as especificidades de cada comunidade.

Ele deve refletir as particularidades socioeconômicas, culturais, geográficas e ambientais da realidade vivida pelos estudantes, famílias e professores.

No PPP da Escola Classe Café Sem Troco, é possível encontrar a realidade vivenciada pelos estudantes e pelos profissionais da escola, já que se trata de um documento bem estruturado e que conta com algumas versões, que foram atualizadas ano após ano.

Os PPPs estudados nesta pesquisa entraram na análise documental após a apresentação prévia para a banca de qualificação, afinal, pesquisa requer observação e movimento, para captar a realidade do objeto estudado e essa foi uma necessidade que surgiu no percurso.

Acreditamos que o cunho deste trabalho aponta para necessidades atuais, crescentes e relevantes para a SEEDF e suas regionais de ensino. Mostrar a realidade dessas escolas nos traz mais concretude para a análise dos dados coletados.

Toda escola carrega em si a responsabilidade de formar cidadãos críticos e participativos. Mas como garantir que sua atuação esteja alinhada a esse objetivo? O Projeto Político Pedagógico surge como um norteador desse compromisso e ecoa a voz da comunidade escolar.

Regulamentado pela LDB, o PPP deve ser elaborado de forma democrática, envolvendo gestores, professores, estudantes e a comunidade escolar. Dessa forma, o PPP não apenas estabelece diretrizes pedagógicas, mas também reflete os valores e objetivos que guiam a formação dos estudantes.

9.4.1 PPP da Escola Classe Café Sem Troco

No PPP da Escola Classe Café Sem Troco, é possível encontrar desde missão e objetivos da escola, até os pressupostos metodológicos seguidos, que consonam com o Currículo em Movimento e com a LDB, passando pela avaliação e pelos indicadores do IDEB.

Não consta no PPP informação a respeito das turmas de inclusão e quais são as necessidades, mas de acordo com o site da SEEDF, há turma específica de atendimento aos estudantes da comunidade Warao Coromoto.

Um PPP inclusivo deve fortalecer procedimentos de participação da comunidade escolar no governo da escola, descentralizando os processos de decisão e dividindo responsabilidades, com intuito de envolver todos os segmentos interessados na construção das propostas coletivas de educação para atingir um objetivo: promover uma educação de qualidade.

A professora regente da turma da escola fala fluentemente a língua espanhola e a escola conta também com intérpretes que são da etnia Warao Coromoto, que foram incorporados como educadores sociais voluntários, o que certamente traz confiança a esses estudantes e favorece o compartilhamento de conhecimentos entre todos da comunidade escolar.

Há um capítulo específico para destrinchar o “Projeto Ensino Fundamental Bilíngue: Turma Warao”, que traz a proposta de estabelecer uma escola com projeto

bilíngue, com aulas de português, espanhol e Warao para todos os estudantes da unidade escolar, aproveitando a troca cultural com a comunidade Warao, originária da Venezuela.

As dificuldades vivenciadas na rotina escolar que prioriza a inclusão dos estudantes são muitas. Elas vão desde a autorização para emitir nova documentação, transitando pela dificuldade em conseguir emprego e até mesmo a alimentação básica necessária.

Por isso, de acordo com o documento,

Trabalhar na garantia de direitos e no acolhimento culturalmente sensível dos indígenas Warao é um desafio para todos os agentes envolvidos, uma vez que existem especificidades econômicas, sociais e culturais que afetam o processo de atendimento e acolhimento. (Distrito Federal, 2023, p. 75).

Rodrigues explica que ir em busca de sanar todos esses desafios é indispensável e urgente para quem passa pela vulnerabilidade e vai além: é muito mais que isso, pois perpassa a implementação e a efetividade das políticas públicas, pois

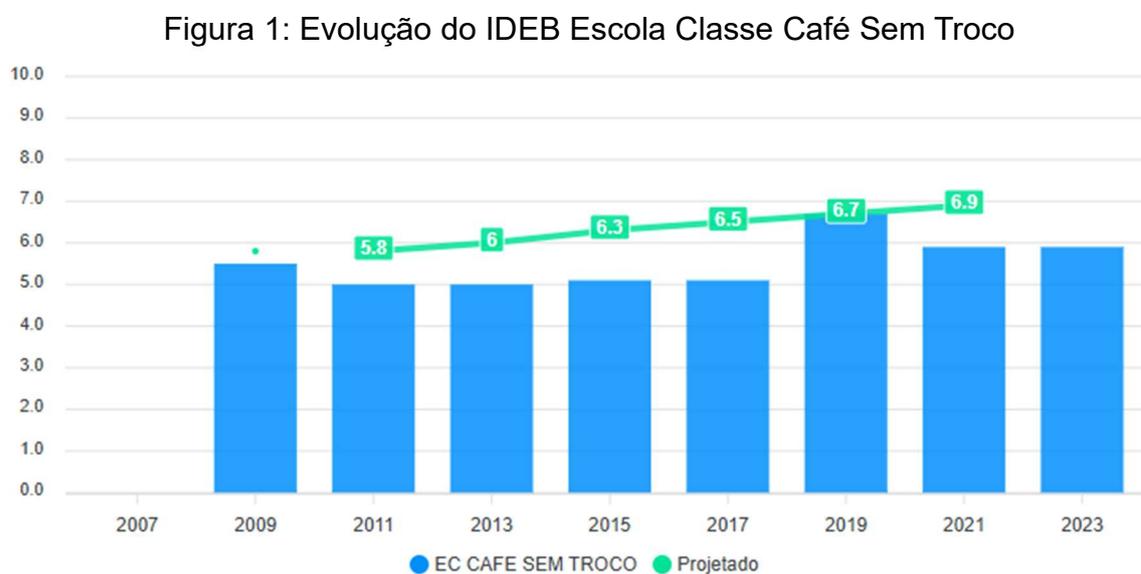
a formulação e implementação de políticas públicas educacionais são instrumentos de programas políticos para efetivação de direitos. Desse modo, uma política pública no ramo da educação básica traça metas, objetivos e coordenação para que os direitos sociais se materializem. O acesso à educação básica é de interesse de toda coletividade e deve abranger a todos os em situação de refúgio. (Rodrigues, 2020, p. 93).

Garantir a Educação Básica de qualidade é conferir dignidade e condições equânimes a todos os cidadãos. De acordo com o PPP, a rotatividade de estudantes venezuelanos é alta na escola por causa de uma série de questões, como por exemplo

[...] dificuldades de acesso, pouca escolaridade e diversos outros agravantes de situação, o acompanhamento dos estudantes realizado pela maioria dos pais/responsáveis legais não é o mais desejável pedagogicamente. Outro fator de grande diferença nos resultados almejados pela Escola é a alta rotatividade dos estudantes que, por fatores econômicos, familiares e sociais mudam constantemente de região. (Distrito Federal, 2023, p. 13).

Apesar de tantas dificuldades, a Escola Classe Café Sem Troco se adaptou, se reinventou e realizou um trabalho que alcançou bons resultados educacionais ao longo dos anos, considerando que entre 2013 e 2023 o número de estudantes só aumentou, bem como melhoraram também os índices educacionais da instituição.

Isso justifica os dados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) obtidos pelo Censo Escolar nos anos de recorte da pesquisa, como mostra a Figura 1:



Fonte: Ideb/INEP, 2023.

Apesar do aumento, é necessário reforçar que em todos os anos do recorte desta pesquisa houve índices nacionais do IDEB abaixo das metas projetadas, alcançando em 2023, onde a nota meta era de 6,0, apenas 5,9 como nota.

9.4.2 PPP da Escola Classe Morro da Cruz

O PPP da Escola Classe Morro da Cruz é novo, ainda não passou por reformulações, pois o primeiro ano de funcionamento da escola foi em 2023 e o PPP de 2024 ainda não se encontra disponível para consulta no site da SEEDF.

Por essa razão, há ainda algumas lacunas de informações sobre a unidade escolar e sobre o trabalho desenvolvido pedagogicamente, apesar da realidade escolar estar presente nas linhas do texto.

É possível notar alguns pontos importantes de reflexão pela escrita do documento, como por exemplo, o grande esforço dos profissionais em trazer um documento que desenhe a realidade vivenciada pela comunidade escolar com suas dificuldades, inclusive.

A rotatividade de estudantes durante o ano letivo é uma constante na redação do PPP, devido às dificuldades enfrentadas pela comunidade Warao Coromoto no Brasil, já mencionadas nesta pesquisa.

No ano letivo de 2023, a Escola Classe Morro da Cruz, que se identifica como uma escola rural, funcionou em salas cedidas pelo CIL de São Sebastião, devido à urgência da grande demanda de estudantes venezuelanos na região e enquanto o prédio definitivo era construído.

O CIL São Sebastião funciona no Núcleo Rural Capão Comprido e a Escola Classe Morro da Cruz, em seu prédio definitivo – em construção, fica no Núcleo Rural Morro da Cruz.

Consta no PPP disponível para consulta que a unidade escolar atendeu um total de 186 estudantes, sendo 3 turmas específicas para atendimento da comunidade Warao Coromoto, com a presença de um professor intérprete da SEEDF em cada turma.

De acordo com o PPP, a escola busca desenvolver um

[...] ensino público de qualidade, garantindo o acesso e a permanência do estudante na escola e sua respectiva família, sempre trabalhando para a formação de cidadãos críticos, capazes de transformar a realidade, reconhecendo-se membros da sociedade em que está inserido e se reconhecendo no outro, valorizando as culturas e respeitando as diferenças. (Distrito Federal, 2023a, p. 12).

A Escola Classe Morro da Cruz criou alternativas para a condução de projetos de leitura, como a construção de uma tenda de tecidos para momentos de interação e ludicidade entre os estudantes, como por exemplo, o Projeto “Leitura Viajante”, que segundo o documento, traz uma troca intercultural entre as culturas Warao Coromoto e as realidades daqui do Brasil, o que promove momentos de troca culinária e de brincadeiras antigas com seus nomes variados dependendo da região de onde os estudantes são.

Ainda não há informações sobre o Ideb da escola classe Morro da Cruz pelo fato de a instituição ter sido fundada em 2023. Logo, os estudantes irão participar do próximo indicador de aprendizagem, no ano de 2025. A unidade escolar analisada neste tópico foi inaugurada após o recorte temporal deste trabalho.

Desta forma, não é possível mensurar dados a respeito do aumento ou diminuição de matrículas de estudantes Warao.

É possível fazê-lo apenas com base no aumento de estudantes estrangeiros matriculados na Educação Básica dentro do recorte temporal desta pesquisa, porque a definição dentro da SEEDF insere os estudantes Warao Coromoto genericamente como estudantes estrangeiros e não como estudantes indígenas, como mostra o “Quadro 3: matrículas de indígenas e estrangeiros na SEEDF entre 2013 e 2022”, parte integrante desta pesquisa.

Assim, nota-se que, da mesma forma que ocorre na Escola Classe Café Sem Troco, a Escola Classe Morro da Cruz tem profissionais aptos a trabalhar com os estudantes que são público-alvo deste trabalho no que diz respeito à inclusão, integração entre as diversas formas culturais e também à construção do processo de letramento, apesar das dificuldades observadas e contempladas nos dois PPPs no que tange ao espaço físico, aos recursos tecnológicos disponíveis e também a respeito de acesso e permanência dos estudantes durante o ano letivo.

Porém, falta um maior e melhor escrutínio a respeito de quem são, quantos são e onde estão esses estudantes que se colocam nas duas categorias dessa pesquisa: eles são indígenas e eles são estrangeiros/pessoas em situação de refúgio, mas isso ainda não aparece no Censo Escolar, como já mencionado neste trabalho. No site da SEEDF também não há informações detalhadas sobre esses dados.

9.4.3 PPP da Escola Classe 115 Norte

No PPP da Escola Classe 115 Norte, é possível encontrar desde missão e objetivos da escola, até os pressupostos metodológicos e os teóricos que embasam a práxis, que consonam com o Currículo em Movimento e com a LDB, passando pela avaliação e pelos indicadores do IDEB.

Consta no PPP informação a respeito das turmas de inclusão e também os números de estudantes com necessidade de atendimento especializado com atualizações até 2023, última versão disponível no site da SEEDF para consulta.

De acordo com o documento, a concepção de currículo e de educação da unidade escolar vivencia a Educação para a Diversidade quando

Nega a perpetuação de qualquer diferença humana como situação de inferioridade, assumindo-a como característica individual, dentre tantas que o ser humano apresenta. Desta forma, a escola acredita que qualquer estudante que apresente alguma necessidade específica, vinculada ou não a uma situação ou condição de deficiência, precisa receber atenção,

intervenção e adequações que eliminem qualquer barreira para o seu desenvolvimento integral [...]. (Distrito Federal, 2023b, p. 42).

Assim, é possível encontrar no documento a decolonialidade na práxis, pela forma de lidar com os processos educacionais diversos e complexos, apesar de o Currículo em Movimento, proposta curricular da SEEDF, ainda se encontrar sob influências educacionais neoliberais vindas em especial da BNCC desde o cerne de sua concepção e implantação.

No PPP da Escola Classe 115 Norte é explorado o conceito de comunidade escolar, onde há especial atenção dedicada aos fundamentos teóricos dessa conceituação, com embasamento para cada autor mencionado.

A comunidade escolar se sustenta em ações sempre coletivas, defendidas por José Pacheco, Tião Rocha, Lauro de Oliveira Lima e Paulo Freire, especialmente este último trazendo a ideia de uma escola que liberta e emancipa.

De acordo com o documento,

A Escola Classe 115 Norte compartilha dos fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico Crítica de Demerval Saviani, bem como da Psicologia Histórico-Cultural, de Vygotsky, mas, também, assume a Educação libertadora como caminho para a transformação pessoal e social, uma vez que reconhece que o processo de humanização passa pela opção decolonial de desmonte do padrão de poder mundial eurocêntrico que teve fundamento na classificação social da população do mundo de acordo com a ideia de raça. (Distrito Federal, 2023b, p. 44).

O documento traz um posicionamento muito importante da Escola Classe 115 Norte como instituição autônoma e de resistência decolonial, quando reafirma que

Compreendendo a presença da colonialidade na cultura brasileira e, portanto, na Educação, a Escola Classe 115 Norte adere à opção decolonial, através da desconstrução de práticas e discursos racistas e patriarcais que negam a ação política e epistêmica a quem classifica como inferior. Assume, portanto, a educação libertadora que se concretiza a partir da problematização da realidade imediata, através do questionamento de todas as práticas desumanizadoras que perpetua. (Distrito Federal, 2023b, p. 44).

A opção intencional por uma educação que desmonte e decolonize o padrão eurocêntrico inculcado nos documentos e nas práticas educacionais encontra Mignolo em seu pensamento, quando ele diz que é necessário instaurar um pensamento subalterno e liminar “Na educação, na mídia, em todos os espaços possíveis onde e quando a cultura se transforma em uma questão de poder, dominação e liberação.” (Mignolo, 2003, p. 320).

Essa perspectiva abrange o conceito de que “[...] a escola deve ter como objetivo contribuir para a justiça social, a partir da justiça curricular, contemplando assim todos os aspectos da formação dos alunos.” (Silva; Cantarelli, 2019, p. 778).

Assim, o PPP da Escola Classe 115 Norte traz um diferencial em relação ao texto e ao pensamento crítico e decolonial: a subalternidade e a ressignificação do processo educacional e curricular já são uma realidade dentro do âmbito escolar desta unidade.

No que se refere aos índices de desenvolvimento da Educação Básica, a Escola Classe 115 Norte fundamenta em seu PPP as dificuldades para manter índices de desenvolvimento dos estudantes a partir da página 22 até a página 28, onde são mencionadas as diferenças entre a contratação de professores efetivos e de contrato temporário, o que leva a uma rotatividade muito grande de professores e prejudica o sequenciamento das ações propostas pela escola.

Além disso, a experiência docente, o local de moradia, a formação de professores e o sentimento de acolhimento dentro da escola também são indicadores mencionados no PPP como setas que auxiliam na compreensão e na melhoria do processo de desenvolvimento da Educação Básica como um todo, afinal de contas, a Escola Classe 115 Norte considera em seu documento todos os aspectos relacionados ao aprendizado dos estudantes.

De acordo com o PPP, é preciso ter em mente que as importantes mudanças realizadas na organização do trabalho pedagógico envolvem riscos, embora sejam percebidas pela escola como essenciais para a transformação de práticas coloniais seculares com as quais se busca romper, pois

Os dados indicam uma questão estrutural que vai além da realidade individual de cada escola, envolvendo políticas macro para atingimento das metas. Ainda assim, no aspecto micro, é importante observar a realidade escolar, cuja diversidade e complexidade não são captadas por testes padronizados. Distrito Federal, 2023b, p. 28).

Os dados do IDEB obtidos pelo Censo Escolar nos anos de recorte da pesquisa mostram que a Escola Classe 115 Norte teve índices abaixo do projetado, como mostra a Figura 2:

Figura 2: Evolução do IDEB Escola Classe 115 Norte.

Evolução do Ideb



Fonte: IDEB/INEP, 2023.

É importante ratificar que, apesar de os índices do IDEB serem indicadores de aprendizado importantes, eles não consideram a realidade escolar e suas especificidades *in loco*. Padronizar processos educacionais é ceder ao Neoliberalismo na Educação.

A melhoria da qualidade da educação em uma escola, considerada provavelmente o mais importante desafio e sem dúvidas o mais difícil, localiza-se nos resultados cotidianos e esses se verificam no rendimento escolar para além do que se registra em avaliação formal como única forma de captar aprendizagens.

Mas, certamente, a melhoria da qualidade de qualquer instituição só se efetivará quando todos os estudantes indígenas e em situação de refúgio forem contemplados em todos os seus direitos.

10 Considerações finais

Neste trabalho, analisamos por meio de documentos como a SEEDF promove atendimento e acolhimento a estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica.

Os estudos trouxeram à luz o fato de que os documentos nacionais garantem de maneira generalizada os direitos básicos a todos os estudantes, sem discriminação

de raça, cor, religião, orientação sexual ou nacionalidade. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, a Lei de Refúgio e a Lei de Migração ratificam esses direitos.

A LDB, maior diretriz educacional para todas as etapas e modalidades da educação brasileira, garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola no Artigo 3º, inciso I, que estabelece os princípios do ensino no Brasil, pautado na igualdade de condições para acesso e permanência.

Em âmbito distrital, há importantes legislações que asseguram os direitos já consolidados aos estudantes indígenas e em situação de refúgio matriculados na Educação Básica da SEEDF. Mas ainda falta regulamentação e maior organização dos órgãos responsáveis para que gire a catraca do atendimento eficaz e do acolhimento seguro.

A Portaria 279/2018 é o marco orientador para atendimento e acolhimento a estudantes indígenas na Educação Básica da SEEDF e garante que todos tenham acesso à Educação, independente da época do ano e independente de documentação completa.

Da mesma forma, a SEEDF tem fontes de informação para o trabalho com estudantes oriundos de outros países e em situação de refúgio, a exemplo das Estratégias de Matrícula já mencionadas e também o documento mais recente para estudantes migrantes, publicado em 2024.

As Estratégias de matrícula direcionam o início de cada ano letivo, com necessidade de sinalizações das escolas para suas respectivas Regionais de Ensino em caso de matrículas especiais. Dessa forma, a SEEDF tem acesso à quantidade de matrículas e também verifica a possibilidade de enviar professor intérprete.

Somente a partir de 2023 os indígenas Warao Coromoto passaram a ser mencionados nas Estratégias de Matrícula como parte do público de estudantes das escolas públicas da SEEDF, com orientações específicas a respeito deles para as unidades escolares na hora da matrícula, devido à grande demanda dessa população por vagas na Educação Básica.

Isso denota a lacuna assistencial às populações que foram alvo deste estudo, afinal de contas, há muito mais tempo os venezuelanos estão inseridos na Educação Básica da SEEDF.

Ainda assim, na realidade do cotidiano, com ressalvas às variáveis, que são as unidades escolares que contam com intérpretes para acompanhar esses estudantes,

a maioria desses estudantes ainda necessita de maior assistência no que diz respeito à comunicabilidade e à oferta de professores intérpretes, direito assegurado pela Portaria 279/2018.

Quanto aos PPPs, foi possível conhecer mais sobre a realidade de cada unidade escolar que promove atendimento e acolhimento a estudantes indígenas e em situação de refúgio e foi possível observar que, dentro dos PPPs é que encontramos a voz de cada comunidade escolar, trabalhando dentro das especificidades e com os recursos disponíveis, mas também com a falta deles.

Primeiro, porque foram duas escolas rurais e uma escola urbana, o que ilustra as diferenças entre as práticas educacionais em cada realidade.

Segundo, porque foi possível analisar duas escolas com mais tempo de funcionamento e uma mais nova, que foi inaugurada justamente pela alta demanda de estudantes venezuelanos em situação de refúgio.

Terceiro, porque o olhar e o problema da pesquisa partiram de uma das escolas analisadas, o que enriquece o trabalho pela práxis vivenciada. O olhar do pesquisador tem o poder de confrontar dados e ratificar ou contradizer o que está apenas escrito ou prescrito.

A Escola Classe Café Sem Troco promove atendimento e acolhimento aos estudantes que se encontram nas redondezas da área rural que a compreende. Possui um trabalho consolidado de atendimento aos estudantes da região e se adapta dentro das suas possibilidades para atender aos que demandam educação diferenciada.

A Escola Classe Morro da Cruz é uma escola recém-inaugurada. Logo, desde o seu PPP até mesmo os resultados da unidade escolar no próximo Censo Escolar precisam de maturação e tempo para acesso e conhecimento do trabalho realizado.

A Escola Classe 115 Norte tem mais tempo de atuação dentro da SEEDF e conta com melhor estrutura física e de acesso a profissionais que atendam às especificadas.

Assim como as demais escolas analisadas neste trabalho de pesquisa, realiza um trabalho de acolhimento e de atendimento dentro da instituição a estudantes que possuem vulnerabilidades a serem atendidas, dentro das possibilidades locais e com quantidade reduzida de profissionais específicos em relação a cada necessidade.

O que se espera são ações coordenadas entre todos os setores do Poder Público, antes de qualquer coisa. Para que não seja mais necessário protestar por direitos consolidados em lei.

Contemplando o segundo objetivo deste trabalho, no que diz respeito aos números de estudantes procedentes de povos originários e em situação de refúgio matriculados na SEEDF, encontramos dificuldades para mensurar devido a algumas questões.

Primeiro, porque os dados do EducaCenso entre os anos de recorte desta pesquisa mostram apenas estudantes indígenas de forma generalizada (sem mencionar etnia, idade ou qualquer dado a mais, apenas números de matrículas na Educação Básica) e os estudantes estrangeiros estão todos identificados apenas assim, como “estrangeiros”.

Não se sabe de quais nacionalidades, condição ou não de pessoas em situação de refúgio ou dados equivalentes.

Não há categorizações para diferenciar estudantes pertencentes aos povos originários por etnia, se todos são brasileiros, se os Warao Coromoto estão nos dados como indígenas ou como imigrantes (fazem parte de povos originários, mesmo que não sejam brasileiros e ao mesmo tempo também vivem em situação de refúgio) e quantos são em situação de refúgio.

Consideramos que essa foi uma dificuldade para estabelecer indicadores mais precisos devido à generalização e à não presença de outras variáveis quantitativas além dos marcadores já reportados.

Afinal de contas, nos documentos e dados estudados não foram encontradas informações sobre em qual etapa da Educação Básica foram feitas as matrículas e isso também se tornou um entrave, uma lacuna para esta pesquisa.

Sobre pessoas em situação de refúgio que residem no Distrito Federal e estão matriculadas na Educação Básica da SEEDF, o termo “refugiado” (ou nomenclaturas equivalentes) não é mencionado nos documentos analisados, tendo registro apenas na nova Lei Nº 7.540, de 19 de julho de 2024, que ainda aguarda sua aplicação imediata por estar em tramitação de recursos públicos para o próximo orçamento a ser votado na CLDF.

O Currículo em Movimento abarca a Educação para a Diversidade, com base na Pedagogia Histórico-Crítica, mas não traz em seu texto os estudantes indígenas e

em situação de refúgio (ou mesmo os imigrantes não refugiados) como sujeitos sociais atuantes e presentes no cotidiano das escolas públicas da SEEDF.

Os indígenas são mencionados como seres ancestrais, não como estudantes que vivenciam a proposta curricular dia após dia na atualidade e que precisam desse olhar, dessa inclusão e da Educação para a Diversidade. Os que estão em situação de refúgio e os imigrantes não refugiados não são mencionados em todo o documento.

No escopo deste estudo, abordamos a importância da decolonialidade e do acolhimento como caminhos necessários para se garantir isonomia, equidade e inclusão na Educação Básica da SEEDF.

Surgiram, assim, questionamentos adjacentes importantes: os estudantes indígenas e em situação de refúgio são uma parte invisibilizada e ainda atingida pelo neocolonialismo educacional?

Podemos, com esta reflexão, acenar para uma questão futura de estudo, até mesmo para que o campo se amplie e o contato comprove o que os dados já nos mostram em números: as políticas públicas precisam de atenção para consolidação e efetivação.

Os documentos e dados analisados, juntamente com o paralelo da aplicabilidade do currículo da SEEDF permitiram responder ainda superficialmente a algumas questões, ao revelar que esses estudantes são invisibilizados em números, em orientações procedimentais e pedagógicas, mas também em legislações, que quando se referem aos estudantes indígenas, são defasadas.

Quando se referem aos estudantes que estão em situação de refúgio, são inexistentes ou criadas mas ainda não aplicadas em âmbito distrital. Vide o próprio Currículo em Movimento, que não os menciona.

Isso recai diretamente sobre a necessidade da implementação de políticas públicas efetivas e sistematizadas, o que é ainda uma lacuna, apesar das iniciativas mais recentes, como a Lei N° 7.540 de 19 de julho de 2024.

Apesar de haver normativas para guiar a organização do ensino para indígenas e em situação de refúgio, falta assistência governamental no DF para as famílias e para os estudantes.

Para estudantes indígenas, a educação deve reconhecer e valorizar suas línguas, culturas e modos de vida, evitando práticas de ensino que promovam a assimilação forçada ou a perda de identidade.

A implementação de escolas bilíngues e interculturais, formação adequada e atualizada de professores para atuar com essa diversidade e o respeito aos direitos territoriais e culturais são medidas fundamentais.

Além disso, o acesso a materiais didáticos contextualizados e a participação ativa das comunidades na formulação das políticas educacionais poderão garantir que a educação seja um instrumento de fortalecimento cultural e social.

Já para os estudantes em situação de refúgio, o acolhimento na escola deve envolver o apoio linguístico e psicossocial, o que depende da SEEDF e da implantação das políticas já sugeridas ao governo local pelo órgão, considerando que muitos chegam ao país em condições de vulnerabilidade e, para piorar, não possuem domínio da nossa língua.

A sensibilização da comunidade escolar e a adaptação curricular também são indispensáveis para combater a discriminação e garantir que esses estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado que os demais.

Portanto, políticas públicas bem estruturadas e incluídas no orçamento anual do governo local para esses grupos não apenas asseguram o direito universal à educação, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A valorização das múltiplas identidades culturais dentro das escolas promove o respeito, a inclusão e o enriquecimento mútuo, beneficiando não apenas os estudantes indígenas e em situação de refúgio, mas toda a comunidade escolar.

Da mesma forma, urge uma atualização no texto do Currículo em Movimento, atualização essa que trate de estudantes indígenas (como indivíduos presentes e atuantes na realidade escolar e não apenas na ancestralidade), migrantes, em situação de refúgio, apátridas e solicitantes de refúgio.

A Educação para a Diversidade demanda a inclusão curricular, que deve começar pelo texto. Isso fomenta mais esforços da e em prol da comunidade escolar para que a proposta seja, de fato, cumprida com a promoção da inclusão, mas também com a prática da decolonialidade, que abraça diretamente o acolhimento e o atendimento necessários a esses estudantes, pois quebra as barreiras do capital e do colonialismo por meio da equanimidade e da mudança do olhar em direção a uma Educação que liberte, assim como sonhou Freire. Descolonizar mentes.

Dessa forma, consideramos que esta pesquisa contribui para a Educação Básica da SEEDF ao trazer novas perspectivas e apontar a necessidade de

atualização do Currículo em Movimento, mas também sobre ações coordenadas e que levem a SEEDF, de fato, para dentro das escolas que possuem essa necessidade: acolher e atender estudantes indígenas e em situação de refúgio.

Aplicabilidade de política pública é básico e indispensável para a dignidade da pessoa humana, independentemente de onde ela seja e qual língua ela fale. O Distrito Federal já conta com as legislações que tratam de assegurar os direitos às comunidades atingidas por este estudo, a implementação urge por melhorias.

11 Referências

ACNUR (1951). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Em situação de refúgio**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/> acesso em 12 jun. 2023.

ACNUR (2022). **Deslocamento global atinge novo recorde e reforça tendência de crescimento da última década**. Agência da ONU para pessoas em situação de refúgio/ACNUR. Genebra: 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/06/15/acnur-deslocamento-global-atinge-novo-recorde-e-reforca-tendencia-de-crescimento-da-ultima-decada/#:~:text=Ao%20final%20de%202021%2C%20o,uma%20publica%C3%A7%C3%A3o%20estat%C3%ADstica%20anual%20do>. Acesso em: 09 jun. 2023.

ACNUR (2023). **Dados sobre refúgio no Brasil**. Agência da ONU para pessoas em situação de refúgio/ACNUR. Genebra, 2023. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/#:~:text=O%20projeto%20compilou%20e%20publicou,reconhecidas%20como%20refugiadas%20no%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 10 jun. 2023.

ANJOS, Hildete Pereira dos; CORDEIRO, Débora dos Reis. Professoras de Educação do Campo e resistência: as brechas no habitus docente. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis/Brasil, v. 6, e. 12921, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12921>.

APPLE, Michael Whitman. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO. Adilson Cesar de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação**: políticas públicas reveladas na prática escolar. Brasília, Líber Livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9994> Acesso em: 01 fev. 2023.

AZEVEDO, Fernando de. **A reconstrução educacional no Brasil ao povo e ao governo**: manifesto dos pioneiros da educação nova. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1932.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 2 reimp. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p. (Edição Revista e Ampliada).

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón (Org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. 452p.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. cap. 1 e 2, p. 48-52.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. Ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 2014.

BRASIL. **Lei Nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61>. Acesso em 23 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 1973. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=670971&filename=LegislacaoCitada%20PL%205560. Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Pessoas em situação de refúgio de 1951.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena / organização Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 72 pp.

BRASIL. **Lei Nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861**, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html> Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 3**, de 16 de maio de 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1222/resolucao-cne-ceb-n-3> Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 5**, de 22 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Decreto Nº 9199**, de 20 de novembro de 2017, regulamenta a Lei Nº 13.445, que institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9199 Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC: 2017.

BRASIL. **Portaria Nº 331**, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. **Lei Nº 13.684**, de 21 de junho de 2018b. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 16**, de 3 de outubro de 2018c. Ministério da Educação e Ministério da Saúde. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2018. Disponível em: http://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/1440/1/PRI_GM_2018_16.pdf Acesso em: 27 fev. 2024.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3419/resolucao-cne-ceb-n-1> Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 14.701**, de 20 de outubro de 2023. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14701-20-outubro-2023-794847-normaatualizada-pl.pdf> Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Estratégia de interiorização**. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em 18 jun. 2023.

BRASIL. **Refúgio em números**. Ministério da Justiça. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros-e-publicacoes>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Inep - **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 29 Nov. 2024.

BUBENECK, Celso; WILLADINO, Gildo; LIMA, Regina Márcia de Jesus (orgs). **A origem do sistema educacional de Brasília: Criação da CASEB**, 22 de dezembro de 1959. Brasília: DEPLAN, 1984.

CABETE, Marta Alexandra. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.

CAVACO, Carminda (coord.). **Desenvolvimento rural: desafio e utopia**. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos, 1999. 455 p. ISBN: 972-636-122-2. Disponível em: <http://edicoes-ceg.vitraldigital.com/publicacao.asp?id=50> Acesso em: 21 jun. 2023.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, J. *et al.* A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo Entre Cinco Abordagens**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto / tradução Luciana de Oliveira da Rocha**. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 4.545** de 10 de dezembro de 1964. Dispõe sobre a reestruturação administrativa do Distrito Federal e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. **Plano quadrienal de educação do Distrito Federal: 1995-1998**, Brasília: 1995.

DISTRITO FEDERAL. **Escola candanga: Uma lição de cidadania**. 2 ed. Brasília, 1997.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 1.540** de 11 de julho de 1997b. Dispõe sobre a classificação de alunos mediante promoção, nas séries ou etapas da Educação

Básica, dos estabelecimentos de ensino da rede pública do Distrito Federal e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 2.294** de 21 de janeiro de 1999. Dispõe sobre a extinção das Fundações que menciona.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto Nº 21.396** de 31 de julho de 2000. Dispõe sobre a extinção da Fundação Educacional do Distrito Federal e dá outras providências.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 2.686** de 19 de janeiro de 2001. Altera a Lei nº 1.540, de 11 de julho de 1997.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Básica**. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wpcontent/uploads/pdf_se/publicacoes/diretrizes_avaliacao.pd
df Acesso em: 08 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Nº 82**, de 9 de fevereiro de 2009.

DISTRITO FEDERAL, **Regimento escolar das instituições educacionais da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2009a.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Orientações pedagógicas para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na rede pública de ensino do DF** (artigo 26-A da LDB). Brasília: SEEDF, Subsecretaria de Educação Básica/Coordenação de Educação em Diversidade, 2012.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: ensino fundamental anos iniciais**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de avaliação educacional: aprendizagem, institucional e em larga escala**. Brasília, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação**. DODF Nº 135, de 15/7/2015.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal - Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. 2. ed. Brasília, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Nº 279**, de 19 de setembro de 2018a.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de matrícula 2020**. Publicada pela Portaria Nº 407 de 22 de novembro de 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de matrícula 2021**. Publicada pela Portaria Nº 477 de 16 de dezembro de 2020b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de matrícula 2022**. Publicada pela Portaria Nº 724 de 27 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de matrícula 2023**. Publicada pela Portaria Nº 1.199 de 16 de dezembro de 2022. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em 20 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de matrícula 2024**. Publicada pela Portaria Nº 1.305 de 21 de dezembro de 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/publicacoes-seedf/> Acesso em: 04 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **PPP da Escola Classe Café Sem Troco/CRE Paranoá**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023/> Acesso em: 8 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **PPP da Escola Classe Morro da Cruz/CRE São Sebastião**. Brasília, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023/> Acesso em: 8 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **PPP da Escola Classe 115 Norte/CRE Plano Piloto**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico-2023/> Acesso em: 28 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Unidade-Escola de Formação Continuada Dos Profissionais Da Educação, **Oficinas (Minicursos) da semana pedagógica 2023**. SEEDF, 6 de janeiro de 2023c. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/oficinas-minicursos-da-semana-pedagogica-2023/> Acesso em: 27 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Caderno pedagógico abril indígena**. SEEDF/SUBIN/DSADHD. Brasília, 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Distrital Nº 7.395**, de 10 de janeiro de 2024a. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=7836fff3b05447178f709c8a41352864 Acesso em: 27 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Nº 28**, de 12 de janeiro de 2024b. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/188e24f32446441da8166436ad54aa3e/Portaria_28_12_01_2024.html Acesso em: 27 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei Nº 7.540**, de 19 de julho de 2024c. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=828215cd7145469a891f4a1574fb344e#:~:text=Estabelece%20diretrizes%20para%20institui%C3%A7%C3%A3o%20da,Popula%C3%A7%C3%A3o%20imigrante%20no%20Distrito%20Federal.&text=Observa%C3%A7%C3%A3o%3A,que%20couber%2C%20em%2090%20dias. Acesso em: 27 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. SEEDF. **Diretrizes pedagógicas para os CILs**. Disponível em: http://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf. Acesso em: 27 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Escolas da rede pública de ensino do DF/SEEDF**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/escolas/>. Acesso em: 14 jun. 2023.

EUZEBIO, Umberto. Prática interdisciplinar em língua de acolhimento para pessoas em situação de refúgio de Bangladesh e Paquistão na Região Administrativa de Samambaia – DF. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.2, p. 12798-12817 fev. 2021.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. Florianópolis: UFSC, 2008.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. 1 reimp. Campinas: Autores Associados, 2021. 87 p.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

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

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

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GUDYNAS, Eduardo; ACOSTA, Alberto. El buen vivir o la disolución de la idea de progreso. In: Rojas, Mariano (Coord.), **La medición del progreso y del bienestar. Propuestas desde América Latina**. México: Foro Consultivo Científico y Tecnológico, AC, 2011, p. 103-110.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro. Estudos de teoria política**. Tradução: George Sperber e Paulo Astor Soethe (UFPR). São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HARTWIG, Adriana Vieira Guedes; SCHUBERT, Arlete Maria Pinheiro (org). **Cultura(s)**: interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo. Vitória: SECADI, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE), **Censo Demográfico 2022**, Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INSTITUTO MIGRAÇÕES E DIREITOS HUMANOS. **Relatório de atividades, 2023**. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/imdh-apresenta-seu-relatorio-de-atividades-do-ano-de-2023/> Acesso em: 05 jul. 2024.

JERONYMO, Guilherme. **Ministério da Justiça irá restringir entrada de imigrante sem visto**. São Paulo, Agência Brasil. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-08/ministerio-da-justica-ira-restringir-entrada-de-imigrante-sem-visto> Acesso em: 10 set. 2024.

MAINARDES, Jefferson. **A escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MORENO, Saulo. **Curso de português melhora qualidade de vida de imigrantes**. SEEDF. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/curso-de-portugues-melhora-qualidade-de-vida-de-imigrantes/> Acesso em: 26 set. 2024.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma Pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 108 p.

OIT. **Convenção Nº 107 da OIT**, de 05 de junho de 1957 concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20\(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107\).pdf](https://www.oas.org/dil/port/1957%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais.%20(Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20107).pdf) Acesso em: 09 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 35, n. 1, p. 035 - 056, jan./abr. 2019.

Pesquisa nacional sobre deslocamento da população indígena refugiada e migrante venezuelana no Brasil. Instituto Migrações e Direitos Humanos, 2021. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/diversos/pesquisa-nacional-sobre-deslocamento-da-populacao-indigena-refugiada-e-migrante-venezuelana-no-brasil/> Acesso em: 23 set. 2023.

PINAR, William F. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995.

POMBO, Olga; LEVY, Teresa; GUIMARÃES, Henrique. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. 2. Ed. Lisboa: Ed. Texto, 1994, 102 p.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 25 set. 2024.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, Vanessa de Paula; CORDEIRO Lucilene Dias. **A instalação das escolas no Distrito Federal: década de 1960**. Revista Com Censo, Brasília/SEEDF, 2021. ISSN: 2359-2494.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1984. 106p.

RIBEIRO, Darcy. **O Brasil como problema**. 3.ed. São Paulo: Global, 2015.

RODRIGUES, Emerson Carlos. Direito à educação básica para as pessoas refugiadas. **Revista Humanidades e Inovação**. Minas Gerais, v.7, n.2, 2020.

SACK, Robert David. **Human territoriality: its theory and history**. London: Cambridge University Press, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Angel Ignacio Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula [org.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022. 156 p. ISBN: 978-85-86583-44-5

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Portugal: Porto Editora, 2000.

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**. v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 777-794, set./dez. 2019. Disponível em www.upf.br/seer/index.php/rep Acesso em 01 mar. 2025.

SILVA, Simone Gonçalves da; LIMA, Iana Gomes; SILVA, Maria Eloísa da. Redes de influência em políticas educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 22, n.3, São Paulo, p. 137-154, Setembro/Dezembro 2019. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/about> Acesso em: 03 mar. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

STAKE, Robert Edward. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é privilégio**. 1. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957. 146p.

VALENTE, Rubens. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017. 518p.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico] / Robert K. Yin; tradução: Daniel Bueno; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2016. ISBN 9788584290833.

ZANELLA, Liame Carly Hermes. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis, SC: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2013. 134 p.