

E-ISSN 2316-3100

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação

DOSSIÊ TEMÁTICO:

**EDUCAÇÃO, MIGRAÇÕES
INTERNACIONAIS E O CONTEXTO
BRASILEIRO**

v.32, n. 03, 2023

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG

Reitor

DANILO GIROLDO

Vice-Reitor

RENATO DURO DIAS

Chefe de Gabinete do Reitor

JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

DIEGO D'ÁVILA DA ROSA

Pró-Reitor de Infraestrutura

RAFAEL GONZALES ROCHA

Pró-Reitora de Graduação

SIBELE DA ROCHA MARTINS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação

DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

Momento

EDITORA CHEFE

Caroline Braga Michel, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

EDITORA ADJUNTA

Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Kamila Lockman, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

ASSISTENTE DE EDITOR

Fernanda Alves Rocha, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Eduardo Manoel de Souza Schosler, Universidade Federal do Rio Grande- FURG Rio Grande, RS, Brasil

Estela Souza de Castro–FURG–Rio Grande, RS, Brasil

Gabriele da Silva Laco, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Juliana Silva Cabrera, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Karol Silva de Lima, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Leonardo de Souza Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil

Lucas Costa Grimald, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Marília Zuchoski Neves, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt–FURG–Rio Grande, RS, Brasil

Tatiane Carijio Zucchetti, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil

Solicitamos intercâmbio

Endereço para envio de artigos: <http://www.momento.furg.br>

EDITORA DA FURG

Coordenadora

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Titulares

ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO

ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES

CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

EDUARDO RESENDE SECCHI

ELIANA BADIALE FURLONG

LEANDRO BUGONI

LUIZ EDUARDO MAIA NERY

MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG

Câmpus Carreiros

CEP 96203 900 – Rio Grande – RS –

Brasil editora@furg.br

Participante do PIDL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 32 (3)	p. 1 a 379	2023.
-------------------------------	------------	-----------	------------	-------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2023

Diagramação e formatação: João Balansin
Capa: Carolina dos Santos Espíndola

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB
10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 32, n. 3 (set./dez. 2023) – Rio Grande: Ed. da FURG, 2023.

Modo de acesso: <<https://periodicos.furg.br/momento>>.

Quadrimestral a partir de 2018.

Subtítulo varia.

Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspenso entre 2008 e 2009.

A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.

Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação

37

Os textos publicados nesta revista – no que se refere ao conteúdo, à correção ortográfica e linguística e ao estilo – são de inteira responsabilidade dos respectivos autores.

SUMÁRIO

Expediente.....	1
Editorial.....	7
Editorial em Inglês.....	10
Editorial em Espanhol	13
<i>Dossiê Temático</i>	
Apresentação do Dossiê	16
O Direito à Educação de Crianças Imigrantes: incluir ou integrar?	21
O Processo de Inclusão no Ambiente Escolar: estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro	40
The Inclusion Process in the school environment: strategies of migrant children and adolescents in Rio de Janeiro	63
Violação ao Direito à Educação: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos	85
Educação Infantil e Migração: análise das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar 2020 no Estado de São Paulo	110
Equidade na Educação e Estudantes em Situação de Refúgio: reflexões sobre a educação pública universal	129
Educação, migração e os sentidos da escola para famílias haitianas	149
Uma Pesquisa Narrativa sobre Ensino de Línguas e Formação Docente a partir das Experiências Vividas por Adolescentes Venezuelanos em Refúgio no Brasil	170
Are Human Rights the Rights We Have? ENEM's essay and Venezuelan students in Brazil	195
Refúgio e Universidade: um estudo de casos sobre políticas de acesso à educação superior para pessoas refugiadas	220
Desafios e Perspectivas da Pesquisa em Educação e Migrações Internacionais no Brasil, com o Professor Dr. Lineu Norio Kohatsu	244

Artigos de Fluxo Contínuo

Formação de professores para educação profissional: um estudo de caso sobre os cursos de Licenciatura do IFAP /Campus Macapá	251
Políticas públicas e gestão da educação profissional e tecnológica no sistema estadual do Pará	272
Metodologias ativas nos cursos técnicos em enfermagem: o que dizem as pesquisas nos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros	298
Projeto de extensão MOVIMENTA: a Educação Física na Educação Infantil em Tempos de Pandemia	317
O projeto esportivo social Joga Aurora na perspectiva das crianças egressas e famílias	336
O bullying como motivação para debates sobre gênero e sexualidade na escola	353
Bullying as a motivation for debates about gender and sexuality at school	377

EDITORIAL v. 32, nº. 03, 2023

O último número do volume 32 - edição 2023, da *Revista Momento: Diálogos em Educação* - é resultado de um trabalho contínuo, coletivo e engajado dos integrantes do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDU/FURG e da comunidade acadêmica universitária. Assim, não poderíamos encerrar as publicações do ano de 2023 sem agradecer a todos e todas que compuseram ou compõem a nossa equipe, na figura de conselheiros, bolsistas e assistentes voluntários editoriais.

Esta publicação ocorre em um momento histórico, que traduz resultados e expectativas progressistas, vividas em relação ao avanço da ciência no Brasil e à necessária luta pela ampliação do financiamento para a divulgação das pesquisas realizadas por pesquisadoras e pesquisadores, comprometidas e comprometidos com o conhecimento proposto pela área da educação. Nesse sentido, para nós, editoras do periódico, é uma alegria apresentar esse número que ecoa as conquistas, as aprendizagens e as parcerias consolidadas entre diferentes instituições de Ensino Superior do Brasil e do exterior. A articulação tecida reverbera nas diversas submissões de artigos recebidas, na ampliação de nosso comitê editorial considerando a internacionalização, no aumento progressivo de propostas recebidas para os próximos dossiês temáticos e na parceria, que se consolida entre nosso trabalho enquanto editoras.

Sendo assim, o número que ora é publicado apresenta um dossiê e trabalhos de fluxo contínuo. O dossiê “Educação, migrações internacionais e o contexto brasileiro”, organizado por Rômulo Sousa de Azevedo (IFG) e Cláudia Valente Cavalcante (PUC-GO) é composto por 9 artigos e 1 entrevista. A articulação tecida nos textos aponta para um debate inovador ao campo da educação, uma vez que aborda sobre direitos educativos de migrantes e imigrantes que vivem no Brasil e são oriundos de diversos países, principalmente da América Latina. Os artigos foram escritos por autores e autoras dos estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Goiás, Paraíba, sendo um deles, ainda, internacional, da Espanha.

Os trabalhos do fluxo contínuo contemplam um conjunto de pesquisas que tem, entre suas similitudes, a ampliação do debate em relação à educação profissional. Assim, o primeiro artigo intitulado *Formação de professores para educação profissional: um estudo de caso sobre*

os cursos de Licenciatura do IFAP /Campus Macapá, de autoria de Adriana Valeria (IFAP) e Liliane Sanchez (UFRRJ), aborda a perspectiva de educação profissional presente em 5 cursos de licenciatura ofertados em âmbito federal no estado do Amapá. O texto intitulado *Políticas públicas e gestão da educação profissional e tecnológica no sistema estadual do Pará*, que tem como autores Roberto Lima (IFPA) e Catia Macedo (UEPA), apresenta um trabalho sobre a Gestão na Educação Profissional e Tecnológica no estado paraense ao longo de 20 anos, abrangendo os anos de 1998 até 2018. Ambas as pesquisas reforçam certa dissonância entre a oferta da educação profissional e tecnológica no país, ou seja, nos cursos de licenciatura do Amapá “não há, de fato, nas matrizes curriculares nenhuma disciplina que trabalhe especificamente os fundamentos teóricos–metodológicos da Educação Profissional”, já no sistema estadual, em que pese a diferença da temática abordada e da formação ofertada, impera uma gestão de formação gerencial e mercadológica, orientada pelos interesses da própria lógica instrumental e de manutenção dos meios de produção que são, ao fim e ao cabo, a sua principal sustentação ideológica.

Na sequência, o artigo de Carla Daiane Silva Rodrigues (SES-RS) e Roberta Pasqualli (IFSC) intitulado *Metodologias ativas nos cursos técnicos em enfermagem: o que dizem as pesquisas nos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros*, também aborda a temática da Educação Profissional e Tecnológica buscando “investigar o que dizem as produções acadêmicas/científicas realizadas na Pós-Graduação Stricto Sensu brasileira sobre metodologias ativas retratando, mais especificamente, os cursos técnicos de nível médio em Enfermagem”. Nesse sentido, as autoras concluem a necessária inovação na formação pedagógica dos docentes que atuam nesses cursos e, ao mesmo tempo, apontam a lacuna em pesquisas que abordem essa temática. Tal fato aponta, tal qual percebemos na gestão gerencial ofertada em cursos do Pará, uma formação direcionada para atender a mão-de-obra para o mercado de trabalho.

O texto intitulado *Projeto de extensão MOVIMENTA: a Educação Física na Educação Infantil em Tempos de Pandemia*, de autoria de Luciana Toaldo Gentilini Avila (FURG), assim como o artigo denominado *O projeto esportivo social Joga Aurora na perspectiva das crianças egressas e famílias*, de Lucas Ressler dos Santos (FEEVALE), Diego Matheus Schaab (FEEVALE), Denise Bolzan Berlese (FEEVALE) e Magale Konrath (FEEVALE) – contemplam aspectos relacionados ao desenvolvimento de projetos de extensão de duas

universidades localizadas, respectivamente, na região sul e metropolitana de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Ambas as pesquisas debatem sobre a importância dos projetos de extensão realizados nas universidades, apontando que o esporte é essencial para a melhoria das condições sociais das crianças e seus familiares.

O último texto do fluxo contínuo, de Thales Santos (UFMG) e Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (UFMG), intitulado *O bullying como motivação para debates sobre gênero e sexualidade na escola*, publicado nas versões português e inglês, debate um tema que consideramos fundamental em tempos de modernismo conservador (APPLE, 2003) no Brasil. O texto, por si só, já oferece resistência ao debate conservador, misógeno, ideológico e excludente, que vem avançando na sociedade brasileira e perpetuando uma exclusão histórica que também ocorre no ambiente escolar. Nesse interim, embora a escola seja considerada um aparelho ideológico do Estado, reforçamos aqui, que a mesma também é um lugar de autonomia relativa para o debate de tais questões. O não dito, neste caso, aponta para uma das maiores incongruências dos últimos tempos: uma escola pretensa e falsamente neutra, porém ideológica, o que certamente rejeitamos enquanto defensores do ensino laico, gratuito e socialmente referenciado.

Por fim, desejamos que os textos publicados no presente número contribuam para a ampliação dos debates e perspectivas no campo educacional. Além disso, ansiamos um 2024 imbuído de democracia, liberdade de expressão, inclusão, autonomia e avanço no que se refere às ciências humanas, sobretudo, na área educacional.

Uma excelente leitura para todos e todas!

Editoras

Caroline Braga Michel
Magda de Abreu Vicente

Referências

APPLE, Michael. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

EDITORIAL v. 32, nº. 03, 2023

The last number from volume 32 - 2023 Edition, from *Momento Magazine: Dialogues on Education* - It is the result of a continuous, collective, and engaged work of the members from the Postgraduate Program in Education - PPGEDU/FURG and from the university academic community. Thus, we could not finish our publications in 2023 without thanking everybody that were part or that still are part of our group, in the form of scholarship, advisors and volunteer editorial assistants.

This publication occurs at a historic moment, which reflects progressive results and expectations, experienced in relation to the advancement of science in Brazil and the necessary struggle of increased funding for the dissemination of research carried out by researchers, committed to the proposed knowledge in the area of education. In this sense, for us, editors of the journal, it is a joy to present this issue that echoes the achievements, learning and consolidated partnerships between different Higher Education institutions in Brazil and abroad. The articulation woven reverberates in the many article submissions received, in the expansion of our editorial committee considering internalization, in the progressive increase in proposals for the next thematic dossiers and in the partnership, which is consolidated between our work as publishers.

Therefore, the issue now published presents a dossier and continuous work. The dossier “*Education, international migrations and the Brazilian context*” organized by Rômulo Sousa de Azevedo (IFG) and Cláudia Valente Cavalcante (PUC-GO) consists of 9 articles and 1 interview. The articulation woven in the texts points to an innovative debate in the field of education, as it addresses the educational rights of migrants and immigrants who live in Brazil and come from different countries, mainly Latin America. The articles were written by authors from the Brazilian states of Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasília, Goiás, Paraíba, one of which is also international, from Spain.

The continuous flow work includes a set of research that has, among its similarities, the expansion of the debate in relation to professional education. Thus, the first article entitled *Teacher training for professional education: a case study on the Degree courses at IFAP/Campus Macapá*, authored by Adriana Valeria (IFAP) and Liliane Sanchez (UFRRJ),

addresses the present professional education perspective in 5 undergraduate courses offered at the federal level in Amapá.

The article entitled *Public policies and management of professional and technological education in the state system of Pará*, whose authors are Roberto Lima (IFPA) and Catia Macedo (UEPA) presents a work on Management in Professional and Technological Education in the state of Pará over 20 years, from 1998 to 2018. Both studies reinforce a certain dissonance between the provision of professional and technological education in the country, that is, in Amapá's degree courses "there is, in fact, no subject in the curricular matrices that specifically works the theoretical and methodological foundations of Professional Education", in the state system, despite the difference in the theme addressed and the training offered, management of managerial and marketing training prevails, guided by the interests of the instrumental logic itself and the maintenance of the means of production that are, after all, its main ideological support.

Next, the article by Carla Daiane Silva Rodrigues (SES-RS) and Roberta Pasqualli (IFSC) entitled *Active methodologies in technical nursing courses: what research says in Brazilian Stricto Sensu Postgraduate courses*, also addresses the theme of Professional and Technological Education seeking to "investigate what the academic/scientific productions carried out in the Brazilian Stricto Sensu Postgraduate Program say about active methodologies portraying, more specifically, mid-level technical courses in Nursing". In this sense, the authors conclude the necessary innovation in the pedagogical training of teachers who work in these courses and, at the same time, point out the gap in research addresses this topic. This fact indicates, as we see in the management offered in courses in Pará, training aimed at serving the workforce for the job market.

The entitled article *Extension project MOVIMENTA: Physical Education in Times of Pandemic*, authored by Luciana Toaldo Gentilini Avila (FURG), as well as the article called *The JOGA AURORA (PLAY AURORA) social sports project from the perspective of graduating children and families*, by Lucas Ressler dos Santos (FEEVALE), Diego Matheus Schaab (FEEVALE), Denise Bolzan Berlese (FEEVALE) and Magale Konrath (FEEVALE) - with aspects related to the development of extension projects at two universities located, respectively, in the southern and Metropolitan region of Porto Alegre, in Rio Grande do Sul.

Both studies discuss the importance of extension projects carried out at universities pointing out that sports are essential for improving the social conditions of children and their families.

The last text in the continuous flow, by Thales Santos (UFMG) and Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (UFMG), entitled *Bullying as a motivation for debates about gender and sexuality at school*, published in Portuguese and English, discusses a topic that we consider fundamental in times of conservative modernism (APPLE, 2003) in Brazil. The text already offers resistance to the conservative, misogynistic, ideological and exclusionary debate, which has been advancing in Brazilian society and perpetuating a historical exclusion that also occurs in the school environment. In the meantime, although the school is considered in the ideological apparatus of the State, we reinforce here that it is also a place of relative autonomy for the debate of such issues. The unsaid, in this case, points to one of the biggest inconsistencies of recent times: a supposedly and falsely neutral, but ideological school, which we certainly reject as supporters of secular, free and socially referenced education.

Finally, we hope that the texts published in this issue contribute to expanding debates and perspectives in the educational area. Furthermore, we look forward to a 2024 imbued with democracy, freedom of expression, inclusion, autonomy and advancement in the human sciences, especially in education.

An excellent reading to all!

Publishers

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

References

APPLE, Michael. *Educando à direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

EDITORIAL v. 32, n°. 03, 2023

El último número del volumen 32 - edición 2023, de la Revista Momento: Diálogos en Educación - es resultado de un trabajo continuo, colectivo y comprometido de los integrantes del Programa de Posgrado en Educación-PPGEDU/FURG y de la comunidad académica universitaria. Así, no podríamos cerrar las publicaciones del año 2023 sin agradecer a todos y todas las que compusieron o componen nuestro equipo, en la figura de consejeros, becarios y asistentes voluntarios editoriales.

Esta publicación ocurre en un momento histórico, que traduce resultados y expectativas progresistas, vividas en relación al avance de la ciencia en Brasil y a la necesaria lucha por la ampliación del financiamiento para la divulgación de las investigaciones realizadas por investigadoras e investigadores, comprometidas y comprometidos con el conocimiento propuesto por el área de la educación. En ese sentido, para nosotros, editoras de la revista, es una alegría presentar ese número que hace eco de las conquistas, los aprendizajes y las alianzas consolidadas entre diferentes instituciones de Enseñanza Superior de Brasil y del exterior. La articulación tejida reverbera en las diversas presentaciones de artículos recibidos, en la ampliación de nuestro comité editorial considerando la internacionalización, en el aumento progresivo de propuestas para los próximos dossiers temáticos y en la asociación, que se consolida entre nuestro trabajo como editoras.

Siendo así, el número que ahora se publica presenta un dossier y trabajos de flujo continuo. El dossier "*Educación, migraciones internacionales y el contexto brasileño*", organizado por Rômulo Sousa de Azevedo (IFG) y Cláudia Valente Cavalcante (PUC-GO) es compuesto por 9 artículos y 1 entrevista. La articulación tejida en los textos apunta para un debate innovador al campo de la educación, una vez que aborda sobre derechos educativos de migrantes e inmigrantes que viven en Brasil y son oriundos de diversos países, principalmente de América Latina. Los artículos fueron escritos por autores y autoras de los estados brasileños del Río Grande del Sur, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, São Paulo, Brasilia, Goiás, Paraíba, siendo uno de ellos, aún, internacional, de España.

Los trabajos del flujo continuo contemplan un conjunto de investigaciones que tiene, entre sus similitudes, la ampliación del debate en relación a la educación profesional. Así, el

primer artículo titulado *Formación de profesores para educación profesional: un estudio de caso sobre los cursos de Licenciatura del IFAP /Campus Macapá*, de autoría de Adriana Valeria (IFAP) y Liliane Sanchez (UFRRJ), aborda la perspectiva de educación profesional presente en 5 cursos de licenciatura ofertados en ámbito federal en el estado de Amapá. El texto titulado *Políticas públicas y gestión de la educación profesional y tecnológica en el sistema estadual del Pará*, que tiene como autores Roberto Lima (IFPA) y Catia Macedo (UEPA), presenta un trabajo sobre la *Gestión en la Educación Profesional y Tecnológica en el estado paraense a lo largo de 20 años, abarcando los años de 1998 hasta 2018*. Ambas investigaciones refuerzan cierta disonancia entre la oferta de la educación profesional y tecnológica en el país, es decir, en los cursos de licenciatura de Amapá "no hay, de hecho, en las matrices curriculares ninguna disciplina que trabaje específicamente los fundamentos teóricos metodológicos de la Educación Profesional", ya en el sistema estadual, en que pese a la diferencia de la temática abordada y de la formación ofertada, impera una gestión de formación gerencial y mercadológica, orientada por los intereses de la propia lógica instrumental y de mantenimiento de los medios de producción que son, al fin y al cabo, su principal sustentación ideológica.

En la secuencia, el artículo de Carla Daiane Silva Rodrigues (SES-RS) y Roberta Pasqualli (IFSC) titulado *Metodologías activas en los cursos técnicos en enfermería: lo que dicen las investigaciones en los cursos de posgrado stricto sensu brasileños*, también aborda la temática de la Educación Profesional y Tecnológica buscando "investigar lo que dicen las producciones académicas y científicas realizadas en el Posgrado Stricto Sensu brasileña sobre metodologías activas retratando, más específicamente, los cursos técnicos de nivel medio en Enfermería". En ese sentido, las autoras concluyen la necesaria innovación en la formación pedagógica de los docentes que actúan en esos cursos y, al mismo tiempo, señalan la brecha en investigaciones que abordan esa temática. Tal hecho apunta, tal cual percibimos en la gestión gerencial ofertada en cursos de Pará, una formación dirigida para atender la mano de obra para el mercado de trabajo.

El texto titulado *Proyecto de extensión MOVIMENTA: la Educación Física en la Educación Infantil en Tiempos de Pandemia*, de autoría de Luciana Toaldo Gentilini Avila (FURG), así como el artículo denominado *El proyecto deportivo social Juega Aurora en la perspectiva de los niños egresados y familias*, de Lucas Ressler dos Santos (FEEVALE), Diego Matheus Schaab (FEEVALE), Denise Bolzan Berlese (FEEVALE) y Magale Konrath

(FEEVALE) – contemplan aspectos relacionados con el desarrollo de proyectos de ampliación de dos universidades localizadas, respectivamente, en la región sur y metropolitana de Porto Alegre, en Río Grande del Sur. Ambas investigaciones debaten sobre la importancia de los proyectos de extensión realizados en las universidades, señalando que el deporte es esencial para la mejora de las condiciones sociales de los niños y sus familiares.

El último texto del flujo continuo, de Thales Santos (UFMG) y Paulo Henrique de Queiroz Nogueira (UFMG), titulado *El bullying como motivación para debates sobre género y sexualidad en la escuela*, publicado en las versiones portugués e inglés, debate un tema que consideramos fundamental en tiempos de modernismo conservador (APPLE, 2003) en Brasil. El texto, por sí solo, ya ofrece resistencia al debate conservador, misógino, ideológico y excluyente, que viene avanzando en la sociedad brasileña y perpetuando una exclusión histórica que también ocurre en el ambiente escolar. Mientras tanto, aunque la escuela sea considerada un aparato ideológico del Estado, reforzamos aquí, que la misma es también un lugar de autonomía relativa para el debate de tales cuestiones. Lo que no se ha dicho en este caso, apunta a una de las mayores incongruencias de los últimos tiempos: una escuela pretendida y falsamente neutra, pero ideológica, a la que ciertamente rechazamos como defensores de la enseñanza laica, gratuita y socialmente referenciada.

Por último, deseamos que los textos publicados en el presente número de la revista contribuyan a la ampliación de los debates y de las perspectivas en el campo educativo. Además, anhelamos un 2024 imbuido de democracia, libertad de expresión, inclusión, autonomía y avance en lo que se refiere a las ciencias humanas, sobre todo, en el área educativa.

¡Una excelente lectura para todos!

Editorias:

Caroline Braga Michel

Magda de Abreu Vicente

Referencias

APPLE, Michael. Educando a la derecha: Mercados, Estándares, Dios y Desigualdad. São Paulo: Cortez, 2003.

APRESENTAÇÃO

OS EFEITOS DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A pesquisa em educação está em constante mudança. Novos campos de investigação surgem a partir de transformações sociais, econômicas e culturais que atravessam a escola. Uma mudança que tem impactado a educação brasileira é a presença crescente de crianças, adolescentes, jovens e adultos, migrantes e refugiados de diversos países, na educação básica e superior. É nesta conjuntura, e no desafio de pensar os processos educativos para os povos migrantes, que apresentamos o dossiê **Educação, Migrações Internacionais e o contexto brasileiro**.

O dossiê foi organizado a partir de dois objetivos: o primeiro consiste em refletir, teórica e empiricamente, sobre a interlocução entre educação e migrações internacionais a partir de três esferas políticas: a nacional, a estadual e a municipal. Assim, os estudos se propõem a pensar o tema tanto de forma ampla como de forma localizada. O segundo objetivo consiste em possibilitar aos leitores e leitoras a compreensão sobre os desafios de se efetivar o direito à educação nos mais diferentes níveis e etapas de ensino, considerando: processos de matrícula, inclusão, formação docente, políticas educacionais, aprendizagem da língua portuguesa, relação escola-família, acesso à educação superior e práticas educativas.

A partir destas dimensões, o leitor terá acesso a nove artigos e uma entrevista. Contemplamos no conjunto de textos uma diversidade de autores e de contextos geográficos. Tal diversidade aponta o que já é expresso no título deste dossiê: o tema da educação e migrações internacionais não é um tema local ou regional, mas um tema nacional, presente em diversas regiões de nosso país. Esperamos assim que o dossiê possibilite ao leitor uma visão ampla do tema, tendo em mente a complexidade e as particularidades de cada contexto a qual o estudo foi produzido.

O artigo que abre o dossiê, intitulado *O Direito à Educação de Crianças Imigrantes: incluir ou integrar?* de autoria de Stéfani Rafaela Pintos da Rocha e Geovana Lunardi Mendes, traz uma discussão teórica acerca dos conceitos de inclusão e integração. O objetivo das autoras é refletir acerca das diferenças conceituais entre incluir e integrar e o impacto que os conceitos podem acarretar à garantia do direito à educação. O texto se justifica pela dubiedade dos termos,

que inclusive pode repercutir em diferentes interpretações no modo como se organiza o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes imigrantes, além do acesso e permanência nas instituições educativas.

Gabriela Azevedo de Aguiar, João Paulo Rossini Teixeira Coelho e Adriana Maria de Assumpção, no artigo *O Processo de Inclusão no Ambiente Escolar: estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro*, apresentam uma análise intercultural, baseada na Psicologia Sócio-histórica, sobre o fenômeno migratório. Tal análise parte do discurso de 11 crianças e adolescentes migrantes latino-americanos, estudantes da rede de educação básica da cidade do Rio de Janeiro. Por meio dos discursos os autores detalham as estratégias utilizadas pelas crianças e adolescentes para se incluírem na nova sociedade que os recebeu, em especial nas escolas pelas quais passaram ou seguem estudando. Os autores mostram a importância de se compreender as estratégias utilizadas pelos migrantes como forma da comunidade escolar se preparar para fornecer o suporte adequado aos novos estudantes.

Violação ao Direito à Educação: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, de autoria de André Viana Custódio, Gladir da Silva Cabral e Johana Cabral, trata-se de um estudo focado na situação dos estudantes venezuelanos. Neste texto, os autores analisam as demandas educacionais deste público na educação básica. Parte-se do fato de que o fluxo venezuelano é peculiar, uma vez que, além dos migrantes tradicionais, contempla-se povos originários como das etnias *Warao*, *Pemon*, *Eñepá*, *Kariña* e *Wayúú*. Assim, é necessário que haja ações escolares especializadas, mediante práticas pedagógicas diferenciadas as quais respeitem suas culturas e modos de vida e promovam a educação intercultural.

Sabrina Leite Santos, Deborah Piego e Anete Abramowicz, no artigo *Educação Infantil e Migração: análise das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar 2020 no Estado de São Paulo*, realizam a partir dos dados do Censo Escolar 2020 e, mediante abordagem quantitativa, uma análise do perfil das crianças migrantes com até seis anos de idade, matriculadas na educação infantil do estado de São Paulo. As autoras elencam os atravessamentos atinentes, sobretudo, ao processo de escolarização. Cotejam os marcadores de gênero, idade, étnico-racial, nacionalidade, etapa de ensino, dependência administrativa em que as matrículas se encontram, dentre outros. Destacam a necessidade de um olhar atento para a

presença, na educação infantil, das migrações latino-americanas e caribenhas bem como as singularidades da inclusão escolar de bebês e crianças pequenas.

No artigo *Equidade na Educação e Estudantes em Situação de Refúgio: reflexões sobre a educação pública universal*, os autores Erlando da Silva Rêses, Lara Andréia Sant'ana Cardoso e Priscilla Franco Rocha analisam a intricada relação entre educação pública universal e estudantes em situação de refúgio, com vistas à equidade, qualidade e inclusão. A equidade educacional demanda compromisso contínuo e abordagens adaptativas. O debate da igualdade para estudantes na condição de refugiados exige não só um trabalho sobre as barreiras culturais e linguísticas, mas também a criação de ambientes educacionais inclusivos, os quais respeitem as diversidades culturais – o que pode ser feito a partir da abordagem holística e da formação contínua dos profissionais da educação. A universalização da educação demanda compromisso coletivo e ação persistente.

Daniela Colella Zuniga Ludovico e Cláudia Valente Cavalcante, no artigo *Educação, migração e os sentidos da escola para famílias haitianas*, apresentam um estudo investigativo para compreender os sentidos que as famílias haitianas atribuem à escola e suas estratégias de integração e inclusão social e cultural. Por meio de questionários e entrevistas, o estudo demonstrou que as famílias haitianas buscam integração social e socialização por meio da escola, mas, para além disso, atribuem à escola a possibilidade de alcançar níveis escolares mais elevados como o ingresso na educação superior, com fins de inclusão social e transformação de suas condições socioculturais e materiais.

Uma Pesquisa Narrativa sobre Ensino de Línguas e Formação Docente a partir das Experiências Vividas por Adolescentes Venezuelanos em Refúgio no Brasil é o estudo escrito por Daianne Castilho Silva e Viviane Cabral Bengezen. Neste trabalho, as autoras retomam e aprofundam as discussões abordadas na dissertação de mestrado da primeira autora. Com base nas narrativas compartilhadas por dois venezuelanos sobre suas trajetórias de refúgio em Goiás e sobre suas experiências enquanto estudantes de escolas públicas, as autoras tecem reflexões acerca das formas de (não) acolhimento e integração que vivenciaram dentro e fora do ambiente escolar. Concomitantemente, levantam-se questões sobre currículo, práticas educacionais e formação docente continuada no contexto migratório, fundamentadas em uma pedagogia intercultural crítica.

No artigo *Are Human Rights the Rights We Have? ENEM's essay and Venezuelan students in Brazil*, Daniel Gordillo Sánchez e Maria Eulina Pessoa de Carvalho discutem sobre os obstáculos enfrentados por estudantes venezuelanos no que tange à preparação e realização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Por meio da etnografia, concluíram que a redação foi apontada por alunos de duas escolas públicas paraibanas como a seção do ENEM mais difícil. Os autores atribuem essa dificuldade a questões como falta de fluência em língua portuguesa e de conhecimento aprofundado sobre aspectos socioculturais do Brasil, fundamentais para que se possa elaborar um texto dissertativo-argumentativo e uma proposta de intervenção que reflète a sociedade brasileira.

Finalizando a seção de artigos, a pesquisa intitulada *Refúgio e Universidade: um estudo de casos sobre políticas de acesso à educação superior para pessoas refugiadas*, de Jaqueline Bertoldo e Tatyana Scheila Friedrich, discute o papel das universidades na garantia dos direitos de educação superior das pessoas em situação de refúgio. As autoras mapearam e sistematizaram programas de acolhimento de discentes refugiados em instituições canadenses, mexicanas e brasileiras, a fim de verificar as políticas direcionadas a esse público. Ademais, discussões propostas no artigo abarcam os efeitos do deslocamento na vida acadêmica do aluno refugiado e os desafios que enfrenta para acessar a graduação. Com base nos resultados alcançados, que apontam semelhanças e diferenças entre os casos analisados, as autoras apontam sugestões e propõem soluções para ampliação e desenvolvimento das instituições frente ao contexto migratório.

Fechando o dossiê, Rômulo Sousa de Azevedo, Carolina de Campos Borges e Mariana Godoy Martins apresentam a entrevista *Desafios e Perspectivas da Pesquisa em Educação e Migrações Internacionais no Brasil*, com o Professor Dr. Lineu Norio Kohatsu – docente do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, ambos no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo USP. Na entrevista o professor Lineu traz questões teóricas, práticas, éticas e pessoais, que envolve a pesquisa em educação e migrações internacionais. A entrevista age assim como uma porta de entrada para o estudante que está começando a se interessar pelo tema.

Por fim, convidamos os leitores a não somente ler os textos do dossiê, mas a utilizá-los

em suas pesquisas, discussões e reflexões pessoais. Esperamos que o material possa contribuir para que pesquisadores e pesquisadoras, estudantes de graduação, mestrado e doutorado, professores e professoras da rede pública de ensino assim como da educação superior, ampliem a compreensão acerca da temática e possibilite o compartilhamento desse conhecimento nos seus espaços de atuação profissional e acadêmico.

Organizadoras

Rômulo Sousa de Azevedo
Universidade Federal de Goiás – UFG

Cláudia Valente Cavalcante
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES: incluir ou integrar?

Stéfani Rafaela Pintos da Rocha¹
Geovana Mendonça Lunardi Mendes²

Resumo: As políticas de Educação Inclusiva, nos últimos 30 anos, têm avançado muito no mundo. No entanto, muitas crianças ainda têm seu direito à educação negligenciado, em especial, as crianças migrantes. Este estudo objetiva refletir acerca das diferenças conceituais entre incluir e integrar e seus impactos na garantia do direito à educação de crianças migrantes. Trata-se de uma pesquisa com análise bibliográfica e documental. Com base nas análises da literatura da área da educação e das políticas educacionais, constatamos que não há um consenso e entendimento universal sobre qual perspectiva é mais apropriada para garantir o acesso à educação das crianças migrantes. Percebemos o entendimento dúbio dos conceitos, e isso pode repercutir diferentes interpretações no modo como se organiza o processo de ensino e aprendizagem desse público, refletindo no seu acesso e permanência nas instituições educativas. Vemos, portanto, que o direito à educação está condicionado à minimização dos desafios e barreiras resultantes do processo migratório. Todavia, salientamos que a garantia da matrícula não significa acesso à educação, assim como foi possível identificar a necessidade de formação docente para que as diferenças sejam acolhidas nas suas singularidades à luz da perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão educacional. Integração escolar. Direito à educação. Crianças migrantes. Políticas Educacionais.

THE RIGHT TO EDUCATION OF MIGRANT CHILDREN: include or integrate?

Abstract: Inclusive Education policies have advanced a lot in the world over the last 30 years. However, many children still have their right to education neglected, especially migrant children. This study aims to reflect on the conceptual differences between including and integrating and their impacts on guaranteeing the right to education for migrant children. This is a research with bibliographical and documentary analysis. Based on analyzes of the literature in the area of education and educational policies, we found that there is not consensus and universal understanding of which perspective is most appropriate to guarantee access to education for migrant children. The dubious understanding of the concepts is perceived, and with that it can reflect different interpretations in the way in which the teaching and learning process of this public is organized, implying in the difficulty of access and permanence in educational institutions. We see, therefore, that the right to education of this public is conditioned to the minimization of the challenges and barriers resulting from the migration process. However, we emphasize that the guarantee of enrollment does not mean access to education, just as it was possible to identify the need for teacher training so that differences are welcomed in their singularities in the light of the inclusive perspective.

Keywords: Educational inclusion. School integration. Right to education. Migrant children. Educational Policies.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC. Participa como pesquisadora do grupo de pesquisa Observatório de Práticas Escolares – OPE. Professora auxiliar de educação especial da rede municipal de ensino de Florianópolis - SC. Email: stefani.rocha@prof.pmf.sc.gov.br

² Presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd). É Professora Titular do quadro permanente da Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, atuando no Centro de Ciências da Educação, no curso de Pedagogia e no curso de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação. Pesquisadora com bolsa produtividade do CNPq. Email: geovana.mendes@udesc.br

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS MIGRANTES ¿incluir o integrar?

Resumen: Las políticas de Educación Inclusiva han avanzado mucho en el mundo durante los últimos 30 años. Sin embargo, muchos niños todavía ven desatendido su derecho a la educación, especialmente los niños inmigrantes. Este estudio tiene como objetivo reflexionar sobre las diferencias conceptuales entre incluir e integrar y sus impactos en la garantía del derecho a la educación de los niños migrantes. Se trata de una investigación con análisis bibliográfico y documental. Con base en análisis de la literatura en el área de la educación y las políticas educativas, encontramos que no existe un consenso y comprensión universal sobre qué perspectiva es la más adecuada para garantizar el acceso a la educación de los niños migrantes. Se percibe la dudosa comprensión de los conceptos, y con ello puede reflejar diferentes interpretaciones en la forma en que se organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, implicando en la dificultad de acceso y permanencia en las instituciones educativas. Vemos, por lo tanto, que el derecho a la educación de este público está condicionado a la minimización de los desafíos y barreras resultantes del proceso migratorio. Sin embargo, destacamos que la garantía de matrícula no significa el acceso a la educación, así como fue posible identificar la necesidad de formación docente para que las diferencias sean acogidas en sus singularidades a la luz de la perspectiva inclusiva.

Palavras-clave: Inclusión educativa. Integración escolar. Derecho a la educación. Niños migrantes. Políticas Educativas.

Direito à educação: um direito humano universal para todos?

A educação como um direito fundamental e universal é um princípio difundido nas políticas educacionais, que tem sido potencializado nos últimos anos pelas políticas de Educação Inclusiva. Conforme aponta Bauer e Borri-Anadon (tradução nossa, 2021, p. 46):

O desenvolvimento do paradigma inclusivo nas políticas educacionais é uma realidade compartilhada por muitos países. Os princípios da UNESCO (1994 e 2006) são frequentemente citados como referência na promoção de uma “escola para todos”. A educação inclusiva é um movimento por uma escola mais justa e igualitária, onde nenhum aluno seja excluído. Inscrita hoje nos programas políticos das escolas, a educação inclusiva vai além da declaração de intenções, concretizando-se nas formas de organização escolar e pedagógica, bem como nas práticas concretas de campo.

Para as autoras, essa perspectiva inclusiva difundida mundialmente merece destaque e maior aprofundamento do seu significado e implicações nos sistemas de ensino. Esse paradigma historicamente foi compreendido e traduzido com diferentes interpretações. Por conta disso, se percebe a polissemia do conceito que por vezes é entendido de forma ampla, referindo-se à diversidade humana, a todos os sujeitos, e, por outro lado, foi por muito tempo designado a um público específico, às pessoas com deficiência.

Na educação, a apropriação e uso da ideia de Educação Inclusiva inicialmente restringiu-se a grupos historicamente discriminados. No entanto, a necessidade de especificação das lutas sociais na garantia dos direitos, gerou a restrição do termo e é o que Slee (2016), chama de “inclusão seletiva”. Nesse sentido, a potência e radicalidade do princípio da diversidade como reconhecimento das diferenças, ainda é algo a ser perseguido no âmbito das políticas e práticas.

A globalização, as catástrofes climáticas e políticas, nos últimos tempos, trouxeram para a educação um desafio, que não é historicamente novo, mas que tomou novas proporções no mundo globalizado, os alunos migrantes e refugiados.

Migrar sempre fez parte da história de várias sociedades, na busca por melhores condições de vida, por abrigo, por motivos de conflitos de diversas ordens, entre outros fatores que mobilizaram as pessoas a se deslocarem. Esse fato revela que a migração não é um fenômeno recente no decurso da evolução da humanidade, mas uma situação comum e muito presente nos dias atuais. Os sujeitos ao migrarem, se deparam entre dois lugares, dois espaços no tempo, de interação, de troca, e de novas possibilidades a partir do momento que atravessam uma fronteira, um limite de terra, uma ponte.

Durante os deslocamentos, as crianças com seus familiares enfrentam diversos desafios e estão sujeitas a vulnerabilidades. Além disso, durante a travessia até a chegada em outro país, as crianças migrantes podem migrar desacompanhas, serem violentadas, morrerem ou ainda, vítimas de tráfico de órgãos e de exploração laboral. “Há inclusive crianças e jovens que chegam aos países de destino sem documentos de identificação comprobatórios de sua idade pelos mais diversos motivos [...]” (WALDMAN; BREITENVIESER, 2021, p. 628).

Nunes e Heiderique (2021, p. 663) tratam das barreiras que as crianças migrantes e seus familiares se deparam ao migrar, dentre elas podemos mencionar “[...] o idioma, ausência de documentação, a dificuldade de colocação profissional, uma rede de apoio precarizada, o desconhecimento de seus direitos, além da xenofobia e do racismo estrutural”. Dessa forma, percebemos que as vulnerabilidades são inúmeras e que se asseveram pela ausência de políticas públicas que deem visibilidade a esses sujeitos e acolham suas necessidades para que possam se desenvolver com dignidade e exercer seus direitos no país de destino.

Para dar continuidade ao debate acerca da inclusão ou integração de crianças migrantes

no sistema de ensino brasileiro e os desafios e barreiras à efetividade do direito à educação, este artigo busca refletir acerca das diferenças conceituais entre incluir e integrar e seus impactos na garantia do direito à educação de crianças migrantes. A necessidade do debate emerge da ausência de uma discussão do campo da educação de forma específica sobre estes dois conceitos tão disseminados no campo da educação especial, mas que de certo modo podem e devem ser expandidos para todos os sujeitos.³ A metodologia adotada apresenta uma abordagem qualitativa com análise bibliográfica e documental.

A seguir, nas demais seções, abordaremos sobre o direito à educação das crianças migrantes e o que diz o ordenamento jurídico elencando as principais políticas destinadas ao público migrante. Na sequência, apresentaremos os conceitos de integração e inclusão e suas implicações para o direito à educação, e por último, teceremos as considerações finais.

O direito à educação das crianças migrantes: o que diz o ordenamento jurídico?

No âmbito internacional, percebemos que existem documentos destinados à proteção dos migrantes, refugiados, solicitantes de asilo e das crianças e dos adolescentes. Dentre esses, gostaríamos de destacar os seguintes:

Quadro 1 – Documentos Internacionais que tratam da proteção de pessoas migrantes, refugiadas e das crianças e adolescentes.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951)
Declaração dos Direitos das Crianças (1959)
Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados (1967)
Declaração de Cartagena (1984)
Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)
Declaração de São José sobre Refugiados e Pessoas Deslocadas (1994)
LEI nº 9.474, de 22 de julho de 1997 Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências.
Declaração e Plano de Ação do México para Fortalecer a Proteção Internacional dos Refugiados na América Latina (2004)
Declaração de Nova York (2016)

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

³ Tal estudo é decorrente de um conjunto de pesquisas realizadas no âmbito do Observatório de Práticas Escolares (OPE) e fruto de uma tese de doutorado em desenvolvimento por uma das autoras.

Inicialmente, destacamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948, em seu artigo 13, que prevê o direito à mobilidade humana como um direito universal à liberdade de locomoção do indivíduo e em seu artigo 14, fala do direito de buscar asilo em outros países, no caso das pessoas refugiadas. No entanto, seria importante ressaltar que a DUDH não garante o direito humano de migrar nem o direito de receber asilo, que são prerrogativas dos estados e da soberania nacional, de acordo com uma interpretação legal do texto da declaração. A concepção da DUDH é restritiva em relação a esses direitos, pois resulta na proteção do poder do Estado, controlando as fronteiras, do que os sujeitos.

Além disso, a Convenção de Viena de 1951, que instituiu o Estatuto dos Refugiados, também corrobora a tese do direito humano de migrar, conferindo aos refugiados, pessoas que não podem mais permanecer ou retornar ao seu país de origem, por motivo de raça, origem, perseguição, pertencimento a determinado grupo, por sofrerem risco de degradação de seus direitos humanos e fundamentais.

Sobre os direitos das crianças, destacamos a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, pela Convenção dos Direitos da Criança de 1989, bem como por outros tratados internacionais.

No âmbito nacional, o Brasil é signatário de diversos tratados internacionais que referenciam os direitos humanos, dentre eles observamos os que garantem os direitos das crianças, dos imigrantes, refugiados e apátridas. No entanto, quando se fala em crianças migrantes “[...] mesmo sendo signatário, não há, até o momento, uma lei que trate especificamente dos cuidados e das prioridades humanitárias para atendê-las” (NUNES; HEIDERIQUE, 2021, p. 663). No que tange os instrumentos normativos, no âmbito desse artigo, gostaríamos de destacar os seguintes documentos do contexto brasileiro:

Quadro 2 – Documentos nacionais sobre o direito à educação das crianças.

Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)
Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010)
Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.
Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016 Institui a Política Municipal para a População Imigrante.
Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017 Institui a Lei de Migração.

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

O Brasil é considerado um país de acolhimento das crianças migrantes e/ou refugiadas e de seus familiares em vista da legislação, no entanto, tanto crianças nacionais como crianças provenientes de outras nacionalidades enfrentam dificuldades quanto ao acesso à educação e a outros serviços essenciais, devido à falta de efetivação de seus direitos. Nunes e Heiderique (2021), argumentam que as dificuldades das crianças migrantes ou refugiadas são redobradas, em virtude de outras barreiras que se somam para dificultar esse acesso, como a barreira linguística, a falta de documentação, desconhecimento dos direitos por parte dos pais, racismo, xenofobia e a atuação profissional que não é respeitada, ou valorizada, desconsiderando a formação acadêmica dos familiares que aqui chegam e precisam trabalhar.

A garantia do direito à educação torna-se imprescindível no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que particularmente, beneficiam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Colaborando com essa afirmação Grajzer (2018), acrescenta que a

[...] oferta da educação das crianças refugiadas deve ocupar o lugar central nas pautas governamentais e agendas de debate que buscam reestruturar a sociedade de acordo com os princípios dos direitos humanos e da proteção internacional aos refugiados como sujeitos de direitos que precisam ser respeitados e amparados por leis específicas. Também é preciso garantir que o acesso à educação ocorra da mesma forma para meninas e meninos, afim de que tenham igualdade de oportunidades desde a infância. (GRAJZER, 2018, p. 120).

Em âmbito nacional, vemos que foi criada a Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração, na qual as crianças migrantes ou refugiadas ainda são invisibilizadas. Essa lei revoga o Estatuto do Estrangeiro definido pela Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, cujo teor centrava-se na segurança nacional, a qual população migrante era percebida como uma ameaça à segurança pública. Com o estatuto do estrangeiro em seu art. 48, havia uma previsão expressa de restrição de matrículas para crianças estrangeiras e isso foi modificado com a nova lei de migração e com a regulamentação da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do Conselho Nacional de Educação.

Conforme a lei em vigência, é garantido o acesso livre e igualitário do migrante aos serviços, programas e demais benefícios sociais, dentre eles, a educação. Considerando este último, sendo um direito de todas as crianças, observamos o baixo acesso de crianças migrantes ou refugiadas à escola, conforme os dados publicizados no banco interativo do Observatório das Migrações em São Paulo que é um grupo de pesquisa desenvolvido no Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO), em 2019 de um total de 130.067 matrículas, 40.851 são de crianças, adolescentes e adultos migrantes nas diferentes etapas da educação básica.

Figura 1 – Total de matrículas de estudantes imigrantes internacionais por etapa de ensino no Brasil (2019)

Etapa de ensino	Total
Fundamental II (5o. ao 9o. ano)	40.851
Fundamental I (1o. ao 4o. ano)	34.467
Educação infantil	17.338
Ensino Médio	15.672
EJA	10.102
Sem Informação	6.984
Curso Técnico/FIC Concomitante ou subsequente	3.233
Curso Técnico Integrado	1.130
Educação profissional concomitante, subsequente e integrada	192
Ensino Médio - Normal/Magistério	98
Total	130.067

Fonte: banco interativo do Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO).

Ainda no contexto nacional, destacamos a Lei de Refúgio, nº 9.474/97, que prevê os direitos dos refugiados no âmbito do ordenamento jurídico interno, definindo os mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 no Brasil.

O artigo 1º da referida lei define refugiado como sendo toda pessoa perseguida por raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas que esteja fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira a ele retornar. Também se considera refugiado a pessoa sem nacionalidade que não queira ou não possa retornar ao seu país de residência habitual pelos mesmos motivos acima expostos. Além disso, a pessoa em situação de refúgio não pode retornar ao seu país de nacionalidade por grave violação de direitos humanos.

A condição jurídica da criança refugiada a sujeitará aos termos da Lei nº 9.474/1997, aos instrumentos internacionais, ao Estatuto dos Refugiados de 1951, e ao seu Protocolo de 1967, tornando-a sujeito de direitos e deveres no Brasil, como consequência de sua dignidade humana intrínseca.

Conforme a publicação da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, em âmbito nacional, que “Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (BRASIL, 2020), compete às instituições de ensino, por força de lei, garantir a matrícula das crianças em idade escolar obrigatória independentemente da sua situação migratória no país. E quando este direito for negado, cabe aos familiares acionarem os instrumentos jurídicos a fim de que se cumpra o que está previsto na lei. Este aspecto é emblemático, pois o acesso aos direitos é muito dificultado no Brasil, em vista da condição deles serem migrantes e muitos desconhecerem seus direitos.

O Art. 1º desta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, "c", da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. Nesse primeiro artigo, o primeiro parágrafo discorre que a garantia da matrícula será imediata assegurada as crianças que se encontram em idade escolar obrigatória. No entanto, em seguida afirma que dependerá da disponibilidade de vagas em creches. Ou seja,

não será garantida de forma imediata, por estar condicionada a disponibilidade de vaga.

A documentação é um dos principais desafios para o acesso a direitos e serviços. Diversas instituições desconhecem o protocolo de refúgio e a legitimidade deste como um documento oficial de identificação. Neste ponto, podemos abrir margem ao questionamento de se a relutância de instâncias públicas e privadas em aceitar o protocolo como um documento de identidade está ligada a uma forma de isolamento social provocada pelo próprio sistema governamental. (NUNES; HEIDERIQUE, 2021, p. 665).

Essa barreira que a família se depara ao tentar realizar a matrícula da criança nas escolas, devido à ausência da documentação padrão, não pode se configurar como um óbice. No caso de estudantes em situação de refúgio, o protocolo é um documento oficial que garante juridicamente o acesso à educação, porém o não reconhecimento desse documento demonstra o desconhecimento da legislação brasileira por parte dos gestores ou demais funcionários das instituições educativas. Com base nesse impacto, consideramos oportuno o pronunciamento do Conselho Municipal de Educação de São Paulo ao afirmar que

[...] é inadmissível qualquer discriminação a crianças, adolescentes e jovens no que se refere a seu direito à educação, cabendo à escola contribuir para esclarecer e orientar a família quanto aos procedimentos para regularização e garantia de seus direitos no país. Como muito bem ponderou o CEE, exigir das escolas comunicação ao Ministério da Justiça indica discriminação entre crianças brasileiras e estrangeiras. É contraditório ao direito à educação, portanto, descabido e inaceitável. (SÃO PAULO, 2004).

Nesse viés, o CME pondera que não é papel da escola adotar uma postura fiscalizadora, e que cabe à instituição de ensino garantir o acesso à matrícula das crianças independente da condição legal e da situação migratória.

Ainda é importante destacar que considerando a natureza federada de nosso país, e a importância do regime de colaboração entre os entes federados, os estados e municípios podem definir políticas específicas. Assim sendo, destacamos que o município de São Paulo foi o primeiro estado brasileiro a criar uma política municipal direcionada às pessoas migrantes ou refugiadas, sendo este o estado com maior concentração de pessoas imigrantes do país, totalizando 205.512 segundo os dados fornecidos pelo Observatório das Migrações em São Paulo (2019). A Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, institui a Política Municipal para a População Imigrante, e dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias,

bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Nesse documento está explícita a sua implementação transversal às políticas e demais serviços públicos com intuito de garantir ao migrante o acesso aos direitos sociais e aos serviços públicos, promover o respeito à diversidade e à interculturalidade, impedir a violação dos direitos e fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil (SÃO PAULO, 2016).

Quanto às suas diretrizes, observamos no documento, ao mencionar em seu Art. 3º, inciso III, o respeito às especificidades de gênero, raça, etnia, orientação sexual, idade, religião e deficiência. Assim como, destacamos uma das ações prioritárias em seu Art. 7º, inciso IV, garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade na rede municipal de ensino de São Paulo (SÃO PAULO, 2016).

Assim, cabe as instituições educativas conhecerem as políticas que tratam dos direitos das pessoas migrantes e refugiadas para que estas não enfrentem maiores barreiras e consigam exercer seus direitos. Sobretudo, destacamos a importância da formulação de políticas específicas que orientem as instituições educacionais em demais estados e municípios do país, como possibilidade de ampliar seu acesso e minimizar as barreiras linguísticas, atitudinais, bem como reduzir a dificuldade em regularizar a documentação, e extinguir situações de preconceito e xenofobia. Acrescentamos ainda, a necessidade de reiterar nas escolas as diferenças culturais para além das matrizes africanas e da cultura indígena, priorizando nos currículos a diversidade cultural.

Na seção a seguir, serão aprofundadas algumas discussões sobre os conceitos inclusão e integração que apresentam maior destaque e debate na área da educação, mas que podem ser pensados e alocados em outros contextos, por diferentes sujeitos e áreas de forma crítica.

Integração e Inclusão: dois paradigmas diferentes na garantia do direito à educação

O que é incluir? O que é integrar? O conceito de educação inclusiva tem sido interpretado e difundido em diferentes pesquisas e com frequência no campo da Educação Especial.

No entanto, na área da Educação Especial, como paradigmas educacionais orientadores das propostas pedagógicas, a ideia de integração foi o primeiro passo para superar o paradigma da segregação que era a justificativa pedagógica para as escolas e serviços segregados. No

entanto, o paradigma da integração orientava para a necessidade de criar espaços de socialização os menos restritivos possíveis, ao mesmo tempo que referendava atendimentos e práticas segregadas para o público alvo da Educação Especial. As propostas de Educação Inclusiva, no âmbito da Educação Especial, foram fundamentais para a construção de uma compreensão do direito à educação como direito humano rompendo com a educação segregada.

Mas, ao mesmo tempo que o paradigma da Educação Inclusiva avançou e causou impacto na área da educação em geral, permaneceu enfrentando a grande problemática questão referente à redução do conceito da Educação Inclusiva, ao campo da Educação Especial e com isso sua capacidade de enfrentar as questões da equidade (SLEE, 2013, 2016; BUENO, 2008). Artiles, Kozleski e Gonzalez (2011) chamam a atenção para a sedução dos discursos sobre a Educação Inclusiva, e apontam para alguns dos problemas que esses discursos geram. Um destes aspectos é a centralização do discurso em torno de um grupo específico, especialmente, os “alunos com deficiência”, o que gera uma especificação do discurso e uma situação bastante paradoxal, tornando a Educação Inclusiva “seletivamente inclusiva”.

Outro aspecto destacado pelos autores, é que a Educação Inclusiva parece não conseguir enfrentar as questões de poder e desigualdade que permeiam as práticas escolares de contextos marginais. Nesse sentido, parece que a capacidade “reconstrutora” da Educação Inclusiva fica diminuída quando não enfrenta as questões de poder que organizam os processos de desigualdade sociais e que se manifestam na escola. As tensões entre esses conceitos, integrar e incluir, e seus usos no campo dos estudos que articulam Educação e Migração, em nossa percepção, são questões que precisam ser aprofundadas pela produção científica.

Artiles e Kozleski (2019) destacam que ao analisar pesquisas que abordavam o termo inclusão, perceberam que em sua maioria direcionavam ao público com deficiência, sem considerarem de forma interseccional outros fatores que caracterizam o sujeito. Isso implica uma falta de fertilização cruzada e interdisciplinar que vise uma agenda de justiça social para outros grupos identitários.

Autores como Slee (2013) e Artiles e Kozleski (2019) tecem críticas a respeito da restrição do conceito de Educação Inclusiva a um campo específico, neste caso a Educação Especial. Vemos que os discursos são disseminados muito rapidamente o que faz com que uma política viaje para outros lugares do mundo e seja traduzida de forma destoante da intenção

original. Como aponta Messiou (2017), a Educação inclusiva é um termo contestado desde seu surgimento, com fortes defensores e, também, fortes oponentes. Como um dos termos da moda “internacional”, se tornou amplamente aceito pelos governos, e com a presença internacional o termo passou por considerável escrutínio, com uma variedade de definições usadas por diferentes autores e perspectivas.

Por esse viés, percebemos que a Educação Inclusiva é um conceito que apresenta diferentes interpretações, associada ao *slogan* “Educação para Todos”, e por esse aspecto, ponderamos que ainda se faz necessário discutir quem precisa ser incluído, justamente por existir a exclusão de determinados grupos, principalmente no contexto escolar. Para garantir o acesso e permanência desses grupos marginalizados, políticas precisam ser criadas não somente no contexto global, mas especialmente, em âmbito doméstico.

A esse respeito, a inclusão da criança migrante, principalmente com a concretização do direito à educação é uma medida que concretiza a sua dignidade humana, conforme se extrai do artigo 1º da DUDH (1948), que estabelece que todos nascem livres e iguais em direitos e dignidade e que a fraternidade deve pautar as ações de acolhimento a essas pessoas.

Tendo por referência as migrações internacionais, muito se fala em integrar, principalmente na área do direito, pois tem sido um termo proveniente de tratados internacionais que discutem políticas específicas à população migrante e refugiada, apresentando-se como um campo fértil que culmina em diferentes interpretações e definições sobre o conceito (MOREIRA, 2014, p. 88). Tal perspectiva teórica nos convida a pensar se é necessário que a pessoa ou criança migrante mude seus hábitos, valores e cultura para ser acolhida, ou pelo contrário, se a sociedade que precisa se adaptar e atender as necessidades e direitos de todas as pessoas. Outro tensionamento necessário a esse conceito é identificar se ele também não tem sido mal interpretado e traduzido em âmbito nacional, assim como ocorreu com o conceito de Educação Inclusiva.

A integração, no entendimento de Moreira (2014), se apresenta como via de mão dupla, pois implica na mudança tanto da pessoa que migra como também do local de destino. Essa abordagem, segundo a autora,

[...] não significa assimilação dos refugiados na sociedade em que passam a viver, ou seja, não se espera que eles abandonem sua própria cultura,

tornando-se indistinguíveis da comunidade local. A ideia é que nacionais e estrangeiros possam ajustar seus comportamentos e atitudes entre si, demandando um esforço dos nacionais para entender o diferente e o direito do estrangeiro de preservar seu repertório cultural de origem. (MOREIRA, 2014, p. 89).

Nesse sentido, a integração é percebida como um processo dialético entre quem migra e o local de destino, pois ambos necessitam de mudanças de valores, comportamentos e hábitos. Por ser considerado um termo abrangente, multidimensional, produz diferentes interpretações, e por conta disso, interfere na produção de resultados variáveis. “O conceito de integração, portanto, é visto como bastante controverso, sendo considerado por muitos teóricos como problemático, vago e incerto” (MOREIRA, 2014, p.90). Constitui um processo complexo, de múltiplos fatores, evidenciando que por mais que se garanta acesso do público migrante a uma determinada esfera, está condicionado a exclusão de outras formas na sociedade, pelas diferenças socioeconômicas, políticas e culturais. Quanto à questão política, Oliveira (2009, p. 8-9) argumenta que as políticas de inclusão

[...] entram para a agenda educativa no Brasil justamente buscando corrigir os desequilíbrios de uma política universal que, historicamente, veio excluindo numerosos segmentos da população. Por inclusão social é possível compreender um conjunto de meios e de ações que combatem a exclusão aos benefícios da vida em sociedade. Essa pode ser provocada pela falta de condições resultantes da origem de classe, de sexo e de gênero, de localização geográfica, de nacionalidade, de educação, de idade, de existência de deficiência ou de preconceitos raciais, estéticos e de outras ordens. As políticas de inclusão social devem estar dirigidas a oferecer aos mais necessitados as oportunidades de acesso a bens e serviços, dentro de um sistema que beneficie a todos e não apenas aos mais favorecidos, como no sistema meritocrático. Portanto, a inclusão social se orienta por um sentido de justiça equitativa, que busca corrigir os desvios de um padrão universal de política.

Seguindo a ideia da autora, são muitos os desafios a serem enfrentados pelos migrantes como a discriminação, xenofobia, as barreiras linguística e atitudinal, e as diferenças culturais. Aliado a esses fatores, a falta de formação docente e a ausência de políticas que reconheçam a pluralidade humana dificultam o processo de inclusão no ambiente escolar. Sobretudo, Slee (2016) salienta que houve um abandono do conceito de integração nas políticas educacionais a nível mundial, sendo adotado o termo Educação Inclusiva. A mudança resultou do movimento

de diversas organizações multilaterais como a UNESCO, a UNICEF, a OCDE e o Banco Mundial.

Com esses argumentos em tela, percebemos que tanto o conceito de integração como o de inclusão apresentam diferenças conceituais nas pesquisas na área da educação e migração. O primeiro ainda carrega uma noção de segregação a partir do momento em que a pessoa ainda necessita modificar seus hábitos e cultura para ser “aceita” na sociedade, tendo que aderir às normas hegemônicas de quem detém o poder. Já o segundo conceito apresenta uma noção mais democrática em nosso entendimento, pois a sociedade precisa se ajustar, ser mais acessível para receber todas as pessoas e principalmente, considera a necessidade de participação e representação política pelos próprios sujeitos marginalizados. Por outro viés, Piccolo (2023) defende a ideia de acessibilidade principalmente no ambiente educativo, anuncia a necessidade de se pensar em todas as diferenças dos sujeitos, e por isso, pontua que a terminologia acessível requer o aceite da ideia de inclusão, a qual se ancorava no caráter fundante da construção de uma sociedade cujas tessituras suportavam a presença de todos.

Entre incluir e integrar: os caminhos possíveis!

Este estudo nos permite considerar que existem políticas para a população migrante e em situação de refúgio, embora não se identifique um arcabouço legal específico que considere as crianças migrantes e suas necessidades. Vemos que as crianças ainda são invisibilizadas nas políticas educacionais, nas escolas e pesquisas (ALCUBIERRE, 2017; GRAJZER, 2018; LORZING, 2021; SANTOLIN, 2022; SILVA, 2023). Esses processos resultam no agravamento dos desafios a que são submetidas em território brasileiro enfrentando barreiras atitudinais, linguísticas, como também dificuldades com a regularização da documentação, sofrendo com o preconceito e a xenofobia. Por conta disso, passam pelo enfrentamento de diferentes barreiras como a diversidade linguística, a diferença cultural, a discriminação e a precária situação financeira que se soma com as dificuldades de acesso à saúde e à educação.

Refletir sobre essas questões nos mobilizam também a pensar na discussão entre integração ou inclusão dessas crianças nas escolas, pois este ainda é um espaço de possibilidades e de oportunidades para essas crianças exercerem seus direitos com equidade perante as crianças nacionais. Entendemos, a partir da literatura científica, que incluir ainda se

configura como um passo além da integração, pois não é a criança migrante que precisa modificar sua conduta e apagar sua cultura, mas sim a sociedade precisa estar aberta ao novo, às diferenças e ser acessível.

A partir do exposto, urge a necessidade de uma agenda política de acolhimento no âmbito escolar e articulação em rede que considere a pluralidade humana. Sobretudo, investir na formação continuada de profissionais que atendem crianças migrantes e que se deparam com diversas diferenças, para que não se fomente a patologização da diferença, mas que se pense em práticas que valorizem os diferentes modos de ser e estar das crianças migrantes. E, inclusive, que elas ganhem notoriedade pelas suas diferenças culturais, linguísticas e atitudinais.

Portanto, maiores esforços necessitam ser empreendidos nas discussões desses conceitos tanto da área da educação, da migração e do direito, como alternativa de tornar possível a garantia do direito à educação das crianças migrantes. Sobretudo, consideramos relevante ampliar as discussões nas pesquisas sobre a definição conceitual dos termos já que é um tema incipiente na comunidade acadêmica, para que se encontre um diálogo, um ponto em comum nas diferentes áreas do conhecimento em prol dos direitos das crianças migrantes. Com base no exposto, as fronteiras conceituais entre incluir e integrar, apresentam diferentes interpretações em vários países, além de carecerem de apoios para desenvolver essa discussão epistemologicamente, e com isso, acarretam a falta de precisão dos termos nas políticas e pesquisas e podem contribuir para suas dificuldades na prática.

Referências

ALCUBIERRE, Karina Strohhaecker Lisa. **Crianças migrantes: sentidos e memórias da objetividade vivida**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186510>. Acesso em: 20 out. 2022.

ARTILES, Alfredo John; KOZLESKI, Elizabeth B. Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. **Education Policy Analysis Archives**, v. 24, p. 1-29, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2750/275043450022/html/>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ARTILES, Alfredo John; KOZLESKI, Elizabeth B.; GONZALEZ, Taucia. Para além da sedução da educação inclusiva nos Estados Unidos: confrontando o poder, construindo uma agenda histórico-cultural. **Revista Teias**, v. 12, n. 24, p. 24, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24205/17184>. Acesso em: 20 mar. 2022.

ARTILES, Alfredo John. Fourteenth Annual Brown Lecture in Education Research: Reenvisioning Equity Research: Disability Identification Disparities as a Case in Point. **Educational Researcher**, v. 48, n. 6, p. 325-335, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335648899_14th_Brown_Lecture_Artiles_A_J_2019_Re-envisioning_equity_research_Disability_identification_disparities_as_a_case_in_point_Educational_Researcher_48_325-335. Acesso em: 20 mar. 2022.

AZEVEDO, Mário; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula. **Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior**: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu. Educação (Porto Alegre), 2017.

BAUER, Stephanie; BORRI-ANADON, Corina. De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. **Alterstice**, 10(2), 45-56. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Diário Oficial, Brasília, 21 ago. 1980. Seção 1. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/naclei6815.htm>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Imigração. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020**. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/resolu%C3%A7%C3%B5es_referentes_as_migra%C3%A7%C3%B5es/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_1_DE_13_DE_NOVEMBRO_DE_2020.pdf. Acesso em: 11 mar. 2022.

BUENO, José Geraldo Silva. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação

especial? In: BUENO, José Geraldo Silva; LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça; SANTOS, Roseli Albino dos. **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Cap. 2. p.43-66. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria do Estado de Educação de São Paulo. Documento Orientador CGEB/NINC. **Estudantes imigrantes**: acolhimento. São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças refugiadas**: um olhar para infância e seus direitos. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GRAJZER, Deborah Esther. Infância refugiada: a criança e o direito à educação. **TRAVESSIA - Revista Do Migrante**, n. 80, p. 61-70. 2017. Disponível em: <https://travessia.emnuvens.com.br/travessia/article/view/281>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LORZING, Renata de Moura Santos. **Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba-SP (2011-2019)**. 2021. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2021. 26/08/2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15046/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Renata%20Lorzing_2021_VF.pdf?sequence=2. Acesso em: 20 out. 2023.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O lugar das crianças nas relações internacionais: considerações sobre novos atores e a difusão de poder. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, v. 4 n.1, 2013.

MESSIOU, Kyriaki. Research in the field of inclusive education: time for a rethink? **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n. 2, p. 146-159, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/loi/tied20>. Acesso: 20 set. 2020.

MOREIRA, Julia Bertino. Refugiados no Brasil: reflexões acerca do Processo de integração local. **REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, Ano XXII, n. 43, p. 85-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/471/386>. Acesso em: 10 mar. 2022.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; HEIDERIQUE, Dominique Sendra. “A escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da polícia federal”: criança refugiada e educação. **Inter-Ação**, Goiânia, v.46, n.2, p. 662-678, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67910/37107>. Acesso em: 01 nov. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito

ausente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2013655, p. 1-15, 2020.

Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 mar. 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins. Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva.

Educ. Soc., Campinas, v. 44, e260386, 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/>. Acesso em: 27 set. 2023.

SANTOLIN, Vanderleia. **A participação das crianças imigrantes nas instituições públicas de educação infantil a partir do que as próprias crianças têm a nos dizer**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitário da Região de Chapecó, Chapecó, 2022.

Disponível

em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13029287. Acesso em: 20 out. 2023.

SÃO PAULO. **Lei Nº 16.478 de 8 de julho de 2016**. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Secretaria do Governo Municipal de São Paulo. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016>. Acesso em: 10 mar. 2022.

SÃO PAULO (Município). Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº 17/2004**, aprovado em 27 de maio de 2004. Relator: Arthur Costa Neto. Disponível em:

<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/noticias/?p=958>. Acesso em: 17 set. 2023.

SILVA, Ana Paula. **¡No hablamos español!** Crianças bolivianas na educação infantil paulistana. 179 págs. Dissertação (Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVA, Daniela Cristina. **O que dizem sobre nós:** pequena infância e migração na produção científica em contexto de educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. No prelo.

SLEE, Roger. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a Sociologia da Inclusão a pedaços. *In*: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (Org.).

Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

SLEE, Roger. **The irregular school:** exclusion, schooling and inclusive education. Londres: Routledge, 2016.

VOLTARELLI, Monique Aparecida. Estudos sociais da infância na UNB: apontamentos a partir da produção acadêmica. **Revista Teias**, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022. Disponível em:

file:///C:/Users/stefa/Downloads/53019-231370-1-PB.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

WALDMAN, Tatiana Chang; BREITENVIESER, Camila Barrero. Caminhos da participação social na formulação de políticas públicas: infância e migração internacional em São Paulo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 627-651, jan./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/73428/45642>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Submissão em: 30/09/2023

Aceito em: 17/12/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**O PROCESSO DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR:
estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro**

Gabriela Azevedo de Aguiar¹
João Paulo Rossini Teixeira Coelho²
Adriana Maria de Assumpção³

Resumo: Neste estudo qualitativo realizado com 11 crianças e adolescentes migrantes latino-americanos estudantes da rede de educação básica da cidade do Rio de Janeiro, temos como objetivo entender como o grupo cria estratégias de inclusão no ambiente escolar. A partir disso, buscamos compreender as pistas mais amplas que essas estratégias podem oferecer sobre a experiência migratória dessa comunidade no Brasil. Inicialmente, debatemos a diferença entre incluir e integrar migrantes. Em seguida, propomos uma metodologia intercultural, não adultocêntrica e baseada na Psicologia Sócio-Histórica para a análise do fenômeno migratório. Finalmente, identificamos e discutimos três estratégias de inclusão mobilizadas pelos participantes na interação com seus pares, professores e, além disso, com o contexto social brasileiro: a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo e a demanda por equidade. Essas estratégias nos dão indícios sobre primeiras impressões no Brasil, dificuldades de inclusão na escola e os desafios de aprender a língua portuguesa.

Palavras-chave: Ambiente Escolar. Comunicação e Educação. Filhos de Trabalhadores Migrantes. Inclusão Educacional. Psicossociologia da Educação.

**THE INCLUSION PROCESS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT: strategies of
migrant children and adolescents in Rio de Janeiro**

Abstract: In this qualitative study conducted with 11 Latin American migrant children and adolescents who are students in the basic education network in the city of Rio de Janeiro, our aim is to understand how the group develops inclusion strategies within the school environment. We hereby seek to understand the broader insights that these strategies may provide regarding the migration experience of this community in Brazil. Initially, we discuss the distinction between including and integrating migrants. Subsequently, we propose an intercultural methodology, child-centered approach and grounded on Socio-Historical Psychology, for analyzing such phenomenon. Finally, we identify and discuss three inclusion strategies that the participants mobilize in their interaction with peers, teachers and the Brazilian social context: marking of differences, attempting to blend into the group, and demanding equity. These strategies provide us with indications of their initial impressions in Brazil,

¹ Coordenadora da Estratégia de Desenvolvimento Territorial – Campus Maré, Assessoria de Relações Institucionais / Gabinete da Presidência (FIOCRUZ). Doutora e Mestre em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social (EICOS) pelo Instituto de Psicologia (UFRJ). Psicóloga (PUC-SP). Membro do grupo de pesquisa Diaspotics – Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural. E-mail: aguiargabriela@gmail.com

² Doutorando em Comunicação na Université du Québec à Montréal (UQÀM), Canadá. Mestre em Migrações Transnacionais pela Université de Lille e em Sociologia – Diversidade Cultural pela Université libre de Bruxelles. Membro do grupo de pesquisa Diaspotics – Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural. E-mail: jprossini96@gmail.com

³ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos em Educação, Cultura e Tecnologia (GECULT). Membro do grupo de pesquisa Diaspotics – Migrações Transnacionais e Comunicação Intercultural. E-mail: professoraadrianaassumpcao@gmail.com

challenges of their inclusion in the school, and the challenges faced when learning Portuguese.

Keywords: Children of Migrant Workers. Communication and Education. Educational Inclusion. School Environment. Psychosociology of Education.

EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR: estrategias de niños y adolescentes migrantes en Río de Janeiro

Resumen: En este estudio cualitativo realizado con 11 niños y adolescentes migrantes latinoamericanos que son estudiantes en la red de educación básica de la ciudad de Río de Janeiro, nuestro objetivo es comprender cómo el grupo desarrolla estrategias de inclusión en el ambiente escolar. A través de esto, buscamos entender las perspectivas más amplias que estas estrategias pueden ofrecer en relación con la experiencia migratoria de esta comunidad en Brasil. Inicialmente, debatimos sobre la distinción entre incluir e integrar a los migrantes. Posteriormente, proponemos una metodología intercultural, no centrada en los adultos y basada en la Psicología Socio-Histórica, para el análisis del fenómeno migratorio. Finalmente, identificamos y discutimos tres estrategias de inclusión movilizadas por los participantes en su interacción con sus compañeros, profesores y, además, con el contexto social brasileño: la marcación de diferencias, el intento de desaparecer en el grupo y la demanda por equidad. Estas estrategias nos proporcionan indicios sobre las primeras impresiones en Brasil, los desafíos en la inclusión a la escuela y las dificultades de aprender el portugués.

Palabras-clave: Inclusión Educativa. Hijos de Trabajadores Migrantes. Entorno Escolar. Psicología de la Educación. Comunicación y Educación.

Introdução

De acordo com a Organização Internacional para as Migrações (IOM, 2022), a porcentagem de pessoas vivendo em um país diferente de onde nasceram cresceu de 153 milhões (2,87% da população mundial) em 1990 para 281 milhões (3,6% da população mundial) em 2020. Essa tendência de aumento nos fluxos vem suscitando debates acadêmicos que incluem uma série de âmbitos, posto que as migrações são um "fato social total" e ponto de encontro entre diferentes disciplinas (SAYAD, 2006).

O caso da educação e de suas interfaces com as migrações internacionais não é diferente. A temática emerge como uma questão social que demanda a utilização de referenciais teórico-metodológicos qualificados para enfrentar os desafios de ordem material, ética e psicológica que envolvem os estudantes migrantes (BRENNER; ALVARENGA, 2022) e as demais pessoas que fazem parte dos processos nos quais esses sujeitos estrangeiros estarão envolvidos.

É possível observar, de 2019 a 2021, um aumento acentuado no registro de migrantes de 0 a 18 anos no Brasil (OLIVEIRA; TONHATI, 2022). Em 2021, eles totalizaram por volta

de 44.350 pessoas, quase 30% do total dos 151.155 migrantes que tiveram permissão de residência permanente ou temporária concedida no país (OLIVEIRA; TONHATI, 2022, p. 11). Os principais grupos nacionais de crianças e adolescentes eram venezuelanos (por volta de 67,5 mil), haitianos (por volta de 6,5 mil) e bolivianos (por volta de 2 mil) (id., p. 13).

A presença de estudantes migrantes em escolas da educação básica tem suscitado ações que visam à redução de seu suposto insucesso escolar, além da promoção de sua inclusão social e educacional (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020, p. 2). Contribuições recentes da literatura da área têm tratado do assunto, e importantes temas vêm sendo abordados: a) *as crianças migrantes e o seu acesso à educação*, tanto da perspectiva da interação entre famílias migrantes e a escola (ASSUMPCÃO; ROSSINI, 2020) quanto dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 (MARTIN; PICCOLOTTO GALIB, 2021); b) *a percepção dos jovens quanto ao seu acolhimento no Brasil*, segundo questões ligadas ao racismo e à diversidade cultural (RUSSO; MENDES; MARCELINO, 2022); c) *o papel dos profissionais da educação no acolhimento de jovens migrantes*, em sua contextualização histórico-social (AZEVEDO; AMARAL, 2021) e na promoção de atividades a favor da diversidade dos grupos migrantes que participam do espaço escolar (KOHATSU; RAMOS; RAMOS; 2020).

Este artigo apresenta uma discussão sobre as estratégias⁴ de inclusão adotadas por crianças e adolescentes migrantes internacionais que estudam ou estudaram em escolas da rede pública do Rio de Janeiro. Até o ano de 2020, o Censo Escolar divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informava a nacionalidade dos estudantes matriculados nas escolas brasileiras. A versão mais atualizada desses dados, referente ao ano de 2019, informa que 2240 estudantes de 0 a 19 anos estavam matriculados em instituições de educação básica (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ, 2020).

Adotamos, para a nossa análise qualitativa e subsidiada pela ideia de interculturalidade, um olhar não adultocêntrico (MOSCOSO, 2008). Entendemos que, por mais que a atenção dada às crianças e aos jovens migrantes venha aumentando na academia nos últimos anos, os adultos e a sociedade, de uma forma geral, ainda negligenciam esse grupo. As crianças e os jovens

⁴ Compreendemos estratégia como a “arte de aplicar com eficácia os recursos de que se dispõe ou de explorar as condições favoráveis de que porventura se desfruta, visando ao alcance de determinados objetivos” (OXFORD, 2023).

normalmente não são consultados pela família quanto ao seu desejo de migrar e não são preparados para os desafios que encontrarão adiante; além disso, não existe uma efetiva promoção de políticas públicas para a inclusão desse grupo nas escolas brasileiras; sendo que a maior parte delas não tem preparo para acolhê-los (ASSUMPÇÃO; AGUIAR, 2019). Oliveira (2020, p. 12) corrobora nossa perspectiva mais ampla, observando que “o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade no sistema educacional”.

Nosso artigo é uma contribuição para os estudos migratórios e para os estudos em educação, que tem como objetivo responder: É possível identificar que as crianças e os adolescentes migrantes entrevistados criam estratégias específicas para facilitar sua inclusão no ambiente escolar? Se sim, quais? Em caso afirmativo, quais pistas mais amplas elas podem oferecer sobre a experiência de recepção dessa comunidade no contexto da cidade do Rio de Janeiro?

Na próxima seção, debatemos sobre a diferença entre “integrar” e “incluir” migrantes, assim como as razões pelas quais escolhemos o segundo em detrimento do primeiro. Em seguida, apresentamos nossa metodologia, que descreve um olhar não adultocêntrico e intercultural para o estudo de crianças migrantes no ambiente escolar, assim como o conceito de núcleos de significação, que norteou a classificação dos dados. Finalmente, apresentamos três tipos de estratégias de inclusão mobilizadas pelos participantes: a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo e a demanda por equidade.

Integrar ou incluir?

A maneira pela qual se referir ao processo de reterritorialização a uma nova ordem cívica imposta aos migrantes em sociedades de acolhimento (APPADURAI, 2019, p. 560) é fruto de acalorados debates. Ainda que a discussão seja fragmentada em termos conceituais – pois incorpora distintas escolas, como a antirracista, a feminista e a pós-marxista – e não haja conceito ou teoria consensual para definir nacionalidade, cidadania e etnicidade, integração é a forma hegemônica (FAVELL, 2001, p. 12) de descrever esse fenômeno.

Temos preocupação com a linguagem utilizada para definir os contornos desse processo. Pretendemos não reforçar os usos da língua enquanto instrumento de criação de uma sociedade

dual, idealizada, de “nós” (locais) versus “os outros” (migrantes) e, assim, tornada objeto de exclusão de migrantes internacionais (SCHROVER; SCHINKEL, 2015). Concordamos com Schinkel (2018), que descreve “integração de migrantes” como um “atoleiro conceitual”, e assim, optamos por não adotar essa perspectiva. Em vez disso, o termo utilizado para tratar da participação das crianças migrantes na escola será “inclusão”. Antes de conceituar a inclusão e sua operacionalização neste trabalho, vamos fundamentar a nossa escolha.

Em primeiro lugar, é incoerente, em termos sociológicos, aplicar o conceito de integração, noção durkheimiana funcionalista, às migrações internacionais. Afirmar que a integração pode ser definida em termos de grau – ou seja, analisar se um migrante está mais ou menos integrado a uma sociedade de acolhimento – não faz sentido, já que a integração é propriedade de um sistema social e não de uma pessoa (FAVELL, 2021, p. 58). A menor variável possível em um sistema com os contornos durkheimianos seria um sistema composto por dois sujeitos interagindo na sociedade (FAVELL, 2021). Assim, a usual falta de critério e de aprofundamento teórico do termo justificaria a mistura de seus usos no senso comum, na política e na academia (SCHINKEL, 2018).

O conceito também é usado de forma muito abrangente, dificultando o entendimento sobre o que se está falando. Ao fazerem uma revisão do que significava “integração bem-sucedida” em trabalhos acadêmicos, Ager e Strang (2008) encontraram mais de 40 definições da palavra, além de identificarem que era usada para praticamente todos os âmbitos da vida de um migrante na sociedade de acolhimento. Quando um conceito é demasiadamente elástico, ele perde as características específicas que justificam o seu uso e não o uso de outro em seu lugar (SCHROTT, 2009).

Por fim, existe uma seletividade étnico-racial inerente à aplicação do conceito. A necessidade de ser integrado usualmente é direcionada a corpos não brancos, do Sul Global. Migrantes brancos não costumam ter a legitimidade de sua presença no exterior questionada pelo Estado e pela população local. Eles desfrutam de uma “branquitude institucional” (LUNDSTRÖM, 2018), que naturaliza sua presença e os salvaguarda da necessidade conquistar seu pertencimento no país de recepção.

Com relação à palavra inclusão, faz-se necessário fazer referência a duas de suas

definições. Primeiro, à definição⁵ "política educacional que consiste em incluir indivíduos com necessidades especiais em turmas consideradas regulares, fazendo-os participar de atividades não só educacionais, mas também comunitárias, esportivas e sociais".

Essa definição pode ser relacionada ao uso da palavra inclusão na área da educação, quando isso é feito com o fim de promover a participação de pessoas com deficiência física e/ou intelectual na escola (cf. FARIAS; SANTOS; SILVA, 2009). Entretanto, o sentido da palavra vem se expandindo e hoje engloba outros tipos de diferença no âmbito escolar – entre elas, a estrangeiridade – ou mesmo a interseção entre mais de uma, como é o caso do trabalho de Araújo e Bentes (2022) sobre venezuelanos surdos no sistema educacional de Roraima.

Isso nos leva à segunda definição⁶ de inclusão, que será adotada neste trabalho para nos referir ao processo de participação das crianças migrantes na escola: "ato ou efeito de incluir(-se); introdução de uma coisa em outra, de um indivíduo em um grupo etc.; inserção". Seguem algumas observações quanto à natureza da inclusão.

Incluir crianças migrantes ao espaço escolar envolve uma multiplicidade de atores. As crianças migrantes e brasileiras e suas famílias, os profissionais da escola, e a sociedade, de forma mais ampla. A inclusão também abrange a vontade das crianças migrantes em participar desse processo e dos espaços onde acontece. Além disso, para entender os efeitos das tentativas de inclusão – ou da falta de tentativas dessa natureza –, é necessário escutar os próprios jovens migrantes e analisar seus discursos quanto à sua participação na escola.

Igualmente, a inclusão no ambiente escolar não pode ser interpretada como um processo teleológico. A escola muda, assim como a sociedade e as pessoas. Inclusão depende do combate ativo ao seu antônimo, exclusão, e, portanto, “uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito” (AINSCOW, 2009, p. 20).

Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) fazem referência à inclusão escolar, mas também à inclusão social de crianças migrantes. Entender a inclusão escolar como parte de um processo mais abrangente de inclusão social implica concordar com Russo, Mendes e Marcelino (2022, p. 21), que a descrevem e a aplicam como um processo mais amplo, multidimensional,

⁵ Ambas as definições são citadas do verbete “Inclusão” (2023), do Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

⁶ A fonte é a mesma do link contido na nota de rodapé anterior.

envolvendo cultura, língua, sociedade e economia, aspectos mais gerais da sociedade de recepção.

Esses aspectos certamente devem ser levados em consideração aqui, com especial atenção dada à importância do aprendizado da língua portuguesa pelas crianças e adolescentes migrantes, à forma como alguns de seus hábitos culturais podem ser considerados pouco usuais por seus pares e educadores, assim como ao racismo e ao elitismo que são inerentes à sociedade brasileira. A experiência escolar é atravessada por esses aspectos da experiência migrante no Brasil.

Metodologia: um olhar intercultural e contra o adultocentrismo

Nossa perspectiva metodológica tem por objetivo ir contra a tendência adultocêntrica de análise, predominante na academia (GORNIK; SEDMAK, 2021). Por isso incorporamos dois princípios: a infância e a adolescência como categoria de pensamento, assim como o entendimento de que pessoas dessa idade podem ser consideradas sujeitos de práticas transnacionais (MOSCOSO, 2008, p. 262). Nos centramos na percepção e nos relatos das crianças e dos adolescentes sobre seus próprios processos migratórios (MICREATE, 2019), como parte de um esforço para vê-los como "especialistas em suas próprias vidas" (GORNIK; SEDMAK, 2021, p. 101).

Isso demanda *pesquisar com* os participantes deste trabalho, uma abordagem a partir da qual eles tiveram a liberdade de discorrer sobre suas experiências subjetivas de educação e bem-estar (DUE; RIGGS; AUGOUSTINOS, 2014, p. 210). Eles participaram ativamente na construção da pesquisa "Meu *portuñol* fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras", tese de doutorado defendida em 2023 na Universidade Federal do Rio de Janeiro pela primeira autora deste texto (AGUIAR, 2023). Sua pesquisa reuniu os dados que tornaram possível escrever o presente artigo.

Destacamos três momentos do projeto em que a participação ativa das crianças e dos adolescentes ocorreu. Primeiramente, na escolha de seus nomes fictícios na pesquisa. Em segundo lugar, constantemente direcionando os rumos das entrevistas em profundidade. Finalmente, contribuindo para a construção dos dois principais produtos da tese, o *Atlas para Promoção de Ambientes Interculturais e Acolhedores em Sala de Aula* e o livro ilustrado *Eu*

Sou Daqui e de Lá - Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola, o segundo já traduzido para o espanhol e o inglês. Ambos são materiais de apoio à inclusão de crianças migrantes nas escolas brasileiras.

Participaram do trabalho 11 pessoas, crianças e adolescentes migrantes latino-americanos entre 5 e 17 anos de idade, estudantes da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Seus relatos foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e oficinas de apoio psicossocial⁷. As entrevistas foram realizadas entre agosto de 2021 e junho de 2022, portanto, durante a pandemia de COVID-19. Por essa razão, os encontros ocorreram de forma a atender o que deixava as crianças e suas famílias mais à vontade e de acordo com o que foi possível durante a progressão da pandemia e a gradual reabertura dos locais públicos. O contato variou entre chamadas de vídeo, chamadas de voz, encontros em espaços fechados e ao ar livre.

O roteiro da entrevista semiestruturada incluiu temas como as biografias dos participantes, sua preparação para a migração, a viagem para o Brasil, a chegada ao país, e especificamente no Rio de Janeiro. Atenção especial foi dada às relações com os pares e à experiência de ingresso nas escolas brasileiras. No presente artigo, o tema principal são as estratégias de inclusão indicadas por eles em seus discursos.

Analisamos o discurso dos entrevistados a partir da Psicologia Sócio-Histórica, utilizando núcleos de significação para essa tarefa. Tais núcleos são identificados, como etapa inicial da análise de dados, nos conteúdos que os entrevistados trazem que contenham “maior carga emocional ou ambivalências” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Após análise mais ampla sobre os núcleos de significação encontrados, selecionamos somente aqueles que indicavam as estratégias utilizadas pelas crianças e adolescentes para se incluírem socialmente e nos ambientes escolares em particular.

Também integra nossa análise uma perspectiva intercultural. O intercultural é baseado no compartilhamento do que é comum entre os diferentes grupos étnicos, além de ser uma afirmação do pluralismo cultural, da hibridização e das diferenças que constituem a diversidade entre os indivíduos (RHÉAUME, 2017, p. 81). A noção leva em conta que o ser humano precisa sentir que pertence a um ou mais grupos, que esse pertencimento não é estático e, com as

⁷ Atividades que tiveram origem com uma demanda da ONG Venezuela Global à primeira autora enquanto psicóloga voluntária.

interações interpessoais e simbólicas realizadas pelo sujeito, é passível de mudança (WHITE, 2015, p. 49-50).

Isso confirma que a identidade deve ser aqui analisada enquanto metamorfose (CIAMPA, 1996). Também para os migrantes, a identidade precisa ser enxergada como fluida, processual e contínua, fruto de uma série de negociações intersubjetivas realizadas pelos migrantes ao longo de suas trajetórias de migração (ELHAJJI, 2023, p. 115). No caso das crianças e dos adolescentes migrantes, suas identidades se misturam, se sobrepõem e se confundem entre a cultura de origem de sua família e a brasileira, variando de acordo com as aproximações e afastamentos que realizam em relação aos referenciais presentes em cada uma delas ao longo de sua experiência social. Esses referenciais podem ser equiparados a grades ou esquemas de interpretação da realidade, através dos quais é influenciada nossa visão e interação com o mundo segundo nossa cultura (SCHÜTZ, 2010).

As crianças e adolescentes migrantes que estudamos têm consciência de sua estrangeiridade. Eles dão indícios de entender seus próprios pontos de referência, assim como algumas das normas e valores que formam sua percepção social (WHITE, 2015, p. 50) e, a partir disso, elaboram e nos narram suas experiências na escola.

Ao considerarmos a necessidade e/ou desejo da própria criança ou adolescente de participar da vida social no país de destino, ou seja, de estar incluído, participando de atividades e espaços importantes em seu dia a dia, e sendo respeitados em suas singularidades, é importante darmos atenção especial àquilo que acontece na escola e como os jovens estudantes percebem esse processo de inclusão.

Identificando núcleos de significação e tecendo relações intra e extra núcleos, apreendemos os sentidos produzidos pelas crianças e adolescentes sobre o processo de inclusão nas escolas cariocas (AGUIAR, 2023). Nos dados obtidos identificamos que os jovens estudantes parecem utilizar três grandes estratégias na relação com os pares e com os adultos, seja no ambiente escolar ou social mais amplo: a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo até se tornar invisível, e a demanda por equidade.

A demarcação da diferença

A demarcação da diferença e, deste modo, da identidade enquanto migrante ou

estrangeiro(a), pode ser feita de maneiras distintas. De acordo com objetivos e intenções variados, e nem sempre de forma inteiramente consciente.

María, de 5 anos, pensa ser importante que os professores estejam cientes de que ela é migrante. Para ela é necessário deixar claro à equipe pedagógica sua origem venezuelana. Essa seria uma forma de facilitar a sua adaptação às situações de ensino, “porque ela [a professora] tem que ajudar”. Vai na mesma direção o que afirma sua irmã Sofia, de 9 anos. Ela precisou pedir ajuda à sua professora pois “não estava entendendo uma coisa (...) era o... alfabeto”. E, apenas após esse pedido, a professora descobriu que Sofia tinha chegado da Venezuela e ficou ciente de que precisaria prestar um atendimento mais específico a ela.

Ainscow (2009) defende um processo de colaboração mútua entre os agentes da inclusão e as pessoas a serem incluídas, além de advogar pela necessidade de reconhecer e valorizar as pessoas em suas próprias singularidades. Carla, venezuelana de 12 anos, relata uma iniciativa nessa direção. Uma de suas professoras explicou aos colegas de turma, em sala, que ela estava muito calada porque não entendia muito o que falavam em português. Carla repete a reação dos colegas: “Aiiii, que legal!” “(...) e eles iam e começavam a me perguntar como é que se dizia isso e aquilo...”⁸ (tradução nossa).

Deste modo, demarcar a diferença pode significar, para o estudante migrante da educação básica, ter acesso à ajuda dos educadores e da escola de maneira mais fácil, inclusive sendo apresentado aos colegas. Isso é especialmente importante no período em que os estudantes são recém-chegados ao sistema educacional. Esse normalmente é o momento mais crítico do acolhimento. Demarcar a diferença pode ser, portanto, uma estratégia de sobrevivência em um momento que pode ser difícil e mesmo gerar sofrimento psíquico.

Sobre o sofrimento da chegada à escola, temos o relato de Alana, venezuelana de 16 anos. No início de sua convivência com os colegas brasileiros: “Bom, no começo eu ficava sozinha o tempo todo [no recreio e nos intervalos entre as aulas] porque não tinha amigos. Não gostava de ninguém da minha sala... no começo”⁹ (tradução nossa).

A equatoriana Vitoria, de 11 anos, parece se responsabilizar pelo que entende como um fracasso em aprender a escrever na norma culta da língua portuguesa, tal como exigido na

⁸ “(...) y se iban y comenzaban a preguntarme como é que se decía eso y eso ...” (fala original).

⁹ “Buena, al comienzo yo me quedaba todo el tiempo sola [no recreio e nos intervalos entre as aulas] porque no tenía amigos. Los de mi salón no me caían bien... al comienzo.” (fala original).

escola. “Eu sinto raiva de mim mesma. Porque... (...) entendo o que eles dizem em português, por que não **consigo** escrever?” (ênfase dada pela entrevistada). A pré-adolescente entende que parte de sua identidade é distinta da brasileira, e ressalta a importância do aprendizado do código de comunicação predominante no país para a sua inclusão.

Demarcar diferenças em relação aos estudantes brasileiros não ajuda apenas a sobreviver durante os períodos mais difíceis ao chamar atenção para a necessidade de suporte de outros, notadamente dos professores. Também pode proteger do cansaço gerado pelo esforço cognitivo de tentar entender os códigos culturais e exigidos durante o aprendizado da língua não-nativa. Mesmo depois de adquirir um bom nível de proficiência, há um maior esforço de quem é bilíngue para manejar as duas línguas (CARGNELUTTI et al., 2019).

Podemos ver um exemplo disso na fala da venezuelana Alana, de 16 anos. Ela indica que na escola se utiliza de sua estrangeiridade enquanto falante primeiramente de espanhol para ter maior controle sobre como participará de algumas situações que ocorrem naquele espaço. Ela tem consciência de que está estrategicamente utilizando sua identidade de migrante para não participar das aulas que não gosta, o que fazia especialmente no início de sua experiência no sistema escolar brasileiro.

Alana afirma com veemência “não suportar” a aula de História. Então comenta, rindo, que fingia não entender parte do que a professora da disciplina estava falando ao longo das aulas. Essa atitude pode ser interpretada não apenas como uma forma de não ter que assistir uma aula de uma matéria que não gosta. A atitude pode nos indicar, também, uma forma de escolher os momentos nos quais a jovem guarda energia e esforço para compreender o que está sendo falado.

Dar ênfase à diferença e delimitar o espaço entre o “eu” e o “outro” no caso dos participantes também é uma forma de fortalecer a “comunidade imaginada” (ANDERSON, 2008) de onde os estudantes migrantes vieram, ao reforçar a ligação com a terra de origem. Rafael, de 17 anos, conta que os times para jogar futebol quando ainda estava na escola em Roraima – onde tinha muitos colegas venezuelanos – eram formados de acordo com as nacionalidades dos estudantes:

Rafael: (...) lembro que quando saíamos no [inaudível] para jogar futebol sempre formamos um time venezuelano e brasileiro, não podíamos estar

juntos porque não... [risos] gostávamos de jogar assim... (...).

Pesquisadora: Por quê?

Rafael: Não sei, era mais competitivo, né (tradução nossa)¹⁰.

Assim, reforçar a ligação com sua identidade de origem também pode gerar a segurança necessária para o processo de inclusão, uma vez que o jovem migrante sente que não precisa renunciar ao que conhece e, por isso, está seguro para abraçar uma identidade híbrida e promover relações interculturais.

A tentativa de se diluir no grupo até se tornar invisível

Outra estratégia de inclusão identificada é tentar se diluir no grupo até se tornar invisível. Essa atitude está atrelada à tentativa das crianças e dos adolescentes de não atrair uma atenção indesejada por parte dos outros estudantes e da comunidade escolar em geral. Essa atenção geralmente está calcada no fato de eles carregarem práticas, símbolos e formas de expressão distintas da maioria de seus colegas.

Camilo descreve o medo que sentia no seu primeiro dia na escola do Brasil, pois acreditava que iriam considerá-lo estranho, mas “ficaram legais para [a] gente.” Ele conta que:

Quando cheguei na escola estava muito nervoso porque eu não sabia qual que eu ia falar, eu sempre falava espanhol. Só isso. Aí eu cheguei e [a professora] me apresentou na... toda turma. Aí eu estava muito nervoso, não sabia, eu não queria falar nada. Eu cheguei e não falei nada. Só falei “oi”, só isso. (CAMILO, 15 anos, peruano)

A insistência do outro para que o migrante esteja constantemente colocado no lugar do diferente, aquele que se sobressai, pode muitas vezes irritar e/ou incomodar, como explica Lucky, colombiana de 14 anos, sobre o pedido dos amigos para que ela fale em espanhol: “Porque a gente está conversando assim, de boa, aí eles – do nada – querem que eu comece a falar em espanhol e interrompem nossa conversa e estragam a conversa”.

Sabemos que o migrante é sujeito em movimento, portador de subjetividades mestiças e de interculturalidade (ELHAJJI, 2023), e que o embate cultural vivido na chegada a uma

¹⁰ “Rafael: me recuerdo que cuando salíamos en la [inaudível] a jugar al fútbol siempre hacíamos equipo venezolanos y brasileños, no podíamos estar juntos porque no... (risos) nos gustaba jugar así pues... (...) Nos gustaba jugar así. Pesquisadora: ¿Por qué? Rafael: No sé, era como más competitivo, pues. (fala original)

sociedade de acolhimento promoverá adaptações culturais e sociais (ALENCAR-RODRIGUES; STREY; ESPINOSA, 2009) de sua parte. Porém, ser colocado em evidência por causa das diferenças pode incomodar, como explica Sofía, venezuelana de 9 anos: “Eu fico com vergonha” quando os amigos pedem para que fale em espanhol. Sua irmã de 5 anos, María, diz que também é requisitada a fazer isso. “Para mim também”, algo que ela gosta “mais ou menos”.

Alguns dos entrevistados são solicitados pelos colegas a falar palavrões em sua língua materna, o que relatam não gostar: “Eles falam e pedem muitas dessas palavras [palavrões]. Não, não posso. ‘Ai, por quê?’ Então eles ficam com raiva de você, que você é chato...” (ALANA, 16 anos, venezuelana, tradução nossa¹¹). Alana também conta que tem medo dos professores descobrirem esse tipo de pedido e, por isso, ela ser acusada de ter estimulado os colegas a falarem os palavrões. Esse é um exemplo de estar em evidência sem ter solicitado.

Pode-se pensar, então, que é melhor tentar se diluir no grupo para ser parte de um *ethos* da comunidade escolar que se propõe a ser homogêneo. Dessa forma, ficar quieto na sala, para que ninguém perceba que você veio de outro país, como quem combate o sentimento de estar excluído. É não se sobressair em meio ao que pode ser vivido como “A solidão de estar nesta nova cidade, sem conhecê-la, sem entendê-la. E estar em uma sala de aula com um bando de estranhos que se conheciam”¹² (ROBLES, 2021, tradução nossa). Carla, venezuelana, 12 anos, relata que: “Então, assim, eu nunca falava com eles, sempre me agachava assim e ficava assim porque não sabia o que falar [abaixa a cabeça para demonstrar]¹³” (tradução nossa).

A possibilidade de sofrer *bullying* também pode impulsionar a tentativa de se tornar invisível. Steven, venezuelano de 14 anos, conta ofendido que “(...) perguntavam se a gente comia cachorro”¹⁴ (tradução nossa), o que parece ser algo absurdo, já que na Venezuela não há esse costume¹⁵. Identificamos que os trabalhos em grupo podem ser tanto instrumento de

¹¹ “Hablan y preguntan muchas de estas palabras [palavrões]. No, no puedo. ‘¿Hay, por qué?’ Después se van todos bravos contigo, que eres chata, que...” (fala original)

¹² “La soledad de estar en esta ciudad nueva, no conocerla, no entenderla. Y estar en un salón de clases con un montón de desconocidos que se conocían entre sí” (Texto/áudio original do episódio).

¹³ “Entonces así, yo nunca hablaba con ellos, siempre me agachaba así y me quedaba así porque no sabía lo que hablar [abaixa a cabeça]”. (fala original)

¹⁴ “(...) preguntaban si uno comía cachorro.” (fala original)

¹⁵ As crianças brasileiras parecem estar reproduzindo, ao fazer esse tipo de pergunta, o discurso recente de parte da extrema direita brasileira. Políticos e outras figuras da mídia vêm afirmando, sem base empírica verificável, que por conta das consequências econômicas do “comunismo” (sic) venezuelano, os habitantes do país não têm

inclusão quanto produtores do sentimento de exclusão, como explica a venezuelana Carla, de 12 anos:

porque eu não sabia falar bem [uma] palavra, que eles me corrigiram, então, ‘você não sabe falar, então por que você entra nesse grupo?’ [inaudível]. Então, eles também falavam que quando o professor dava nota ruim, eles usavam a desculpa de que tiraram a nota por minha causa, porque eu não entendia.”¹⁶ (tradução nossa)

Além disso, Carla também conta que os colegas de turma a deixavam fisicamente fora da roda, fechando-a com as cadeiras de modo que ela não pudesse entrar. É a concretude de ser excluído. Contra isso, pode existir o movimento de se misturar ao anonimato da sala de aula e, assim, ficar protegido da exposição não desejada.

A demanda por equidade

A terceira estratégia observada é a demanda por equidade. Na própria base do conceito de equidade está o reconhecimento da diferença, embora esta não possa ser uniformizada, ou seja, o tratamento dado a cada pessoa será sempre individual. A igualdade é sempre relacional e precisa dos referenciais que são obtidos em relação às outras pessoas. Portanto, a necessidade de tratamento distinto na escola deve ser avaliada caso a caso. Se usarmos apenas os critérios da igualdade podemos correr o risco de não enxergarmos as diferenças e, equivocadamente, compreendê-las como uniformidade, utilizando isso em nome de uma suposta coesão.

As crianças e adolescentes migrantes trazem “a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades” (SANTOS, 2003, p. 56). Solicitando, assim, um tratamento igualitário nas situações em que estão em condições de igualdade em relação aos seus colegas brasileiros e, ao mesmo tempo, um tratamento distinto do dispensado a eles quando estão em situação de desigualdade frente a eles (BARROS, 2016).

Abraçar um olhar igualitário e intercultural é, portanto, apreender a essência da

acesso a gêneros alimentícios básicos. Por essa razão, para combater a fome, estariam comendo carne de cachorro e mesmo extinguindo esses animais no país (cf. PODER 360, 2021).

¹⁶ “Porque yo no sabía decir la palabra bien, que yo me corregían, entonces, que ‘tú no sabes hablar, entonces ¿Por qué te metes en ese grupo?’ [inaudível] Entonces, decían también cuando la profesora sacaba una mala nota, decían la excusa de que ellos sacaban la nota por la culpa mía porque yo no entendía.” (fala original)

equidade, uma vez que a diferença é reconhecida no encontro intercultural sem a tentativa de assimilação de uma cultura pela outra, segundo uma postura etnorrelativa – no lugar de etnocêntrica) (BENNETT, 2004, p. 2).

A colombiana Lucky, de 14 anos, relata que seu início na escola no Rio de Janeiro não foi tranquilo. Ela relata que três meninos novos na sua turma faziam *bullying* com ela por ser da Colômbia, afirmando, entre outras coisas, que o país era pior do que o Brasil e que a comida de lá não é boa. Ela pediu ajuda de sua professora, demandando que houvesse um tratamento diferente relacionado ao fato dela não ser brasileira, e que esse tratamento, ao mesmo tempo, possibilitasse que os meninos pudessem enxergá-la como uma pessoa igual, vinda de um país tão bom quanto o Brasil.

A professora promoveu em sala de aula uma troca de informações sobre ambas as culturas, a colombiana e a brasileira. Na dinâmica de grupo realizada, Lucky teve que pesquisar sobre o Brasil, e seus amigos sobre a Colômbia, país que recebeu destaque na atividade. A dinâmica do trabalho proposto a colocou como uma das fontes de pesquisa, pois os integrantes do grupo pesquisaram sobre a Colômbia, “Mas às vezes também perguntavam um pouco pra mim.”, produzindo um trabalho “(...) ficou bom, ficou bom. Eles falaram de algumas comidas típicas da Colômbia e tudo mais.”

Além disso, como acontece em encontros interculturais, a atividade gerou transformação. Em suas palavras: “E quando eles falaram das comidas típicas da Colômbia e algumas comidas de lá, eles viram que tinha mais comidas... comidas que eles ainda não tinham experimentado, sabe?” O resultado desse processo é evidente, já que, após esse trabalho, o *bullying* terminou: “E daí meio que pararam de falar isso para mim desde então”, conta Lucky.

O pedido de ajuda possibilitou uma melhor compreensão da cultura colombiana, graças à atividade proposta pela professora. O esforço coletivo gerou frutos, impulsionando os estudantes a respeitarem suas diferenças sem as negarem ou as esconderem. É o que podemos compreender como uma atitude intercultural que em si promove a inclusão. Lucky registra uma mudança clara de atitude do grupo de estudantes brasileiros frente a ela, e eles “aceitam de boa que eu tô no grupo deles”. Com relação a ser colombiana, de acordo com ela, na época da entrevista não alterava muito sua interação com o grupo, já que “as pessoas da minha turma já se acostumaram e já tão de boa com isso, eu também”. Ela completa, afirmando: “Na verdade,

eu sou até popular na minha escola [risos].”

Outro ponto importante é a demanda de Vitória, equatoriana de 11 anos, sobre a postura docente: que o professor respeite os estudantes migrantes tanto quanto os demais. Diz que deseja que “Que [o professor se] colocasse no mesmo lugar das crianças”. Afinal de contas, como orienta Freire (2003, p. 41): “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural”.

Isso não é o que acontece na sala de aula de Vitória. Há momentos em que seu professor fica irritado com alguns meninos que fazem bagunça e, em meio a isso, há um menino que não entende português, pois é migrante. O professor “pensa que [o menino] tá brincando com a cara dele”, pois não reage de maneira a parecer entender as instruções do educador. O que acontece depois é algo que parece assustá-la, apesar dos risos ao contar a situação: “Ele grita. Não xinga, xinga, não xinga muito. Mas xinga. [risos] (...) Como... vai pra pu... [sorri sem graça].

Outra maneira de demandar relações equitativas é expressa por Rafael, venezuelano de 17 anos. Ele diz valorizar a importância de incentivar, no ambiente escolar, uma ligação dos estudantes migrantes com suas culturas de origem, valorizando-as no mesmo patamar em que a cultura brasileira é valorizada. Como Rafael pretende um dia migrar do Brasil para a Espanha, o jovem entende que precisa guardar a cultura venezuelana com ele. Porque, assim, vai levar seus vínculos onde quer que esteja. Ele acredita que preservar as culturas de origem é uma forma através da qual crianças e adolescentes migrantes podem “começar outra vida aqui”. Ou seja, sentirem-se incluídos social e educacionalmente no Brasil.

Considerações Finais

A presente discussão traz contribuições para o campo dos estudos migratórios e se une a outros esforços para evidenciar a importância do acolhimento e suporte à inclusão social e educacional dos estudantes migrantes em escolas da educação básica, a partir de uma perspectiva intercultural. Por meio da psicossociologia conseguimos enxergar um panorama mais amplo que mostra a necessidade de escutarmos atentamente aquilo que as crianças e os adolescentes migrantes têm a dizer acerca de tudo o que lhes diz respeito.

À baila de reflexão possível neste momento, retomemos nossas indagações iniciais: é possível identificar que as crianças e os adolescentes migrantes entrevistados criam estratégias

específicas para facilitar sua inclusão no ambiente escolar? Se sim, quais? Conseguimos identificar três estratégias de inserção social e educacional utilizadas pelo grupo de 11 crianças e adolescentes latino-americanos entrevistados: *a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo e a demanda por equidade.*

Cada uma das estratégias possui nuances e objetivos distintos que têm relação com o jovem que a relata, como também com o contexto no qual esteve inserido ao chegar ao Brasil e ingressar na escola. Em muitos momentos notamos que foi uma maneira de se proteger de possíveis situações de *bullying*, de se resguardar para entender o que estava acontecendo à sua volta ou para pedir ajuda para uma questão específica – que vai desde uma dúvida em uma matéria até um problema na interação com os pares. São movimentos que mobilizam aqueles que estão ao redor e influenciam na maneira como eles se colocam frente aos demais. São, portanto, estratégias que também têm relação com seus processos identitários, ou seja, os jovens migrantes são atravessados por elementos da nova cultura que modificam seus esquemas de interpretação da realidade, gerando identidades híbridas e interculturais.

Chamamos a primeira estratégia exposta aqui de “demarcação da diferença”. Ela indica o reconhecimento das diferenças e, portanto, que há necessidades especiais e singulares dos estudantes migrantes que precisam ser atendidas. Tomar conhecimento de tal estratégia torna possível identificar a eventual necessidade de pedir ajuda ao professor, justifica que eventualmente o estudante esteja mais quieto logo que chega à turma, que tente se proteger de possíveis sofrimentos.

Esses sentimentos podem ser se sentir excluído do grupo, temer sofrer bullying dos colegas, ou ter problemas para lidar com dificuldade com a nova língua e com os códigos sociais que ainda não estão muito evidentes e compreensíveis. Também identificamos que a demarcação da diferença pode ajudar crianças migrantes a decidir se participarão ou não de uma atividade – o que, por sua vez, pode representar uma tentativa exercer controle, ainda que parcial, em meio à falta de controle sobre o mundo na qual estão imersos desde que saíram da terra natal.

A segunda estratégia, “a tentativa de se diluir no grupo até se tornar invisível”, está profundamente relacionada ao fato de que em muitas situações as crianças e os adolescentes migrantes são colocados em evidência sem terem pedido essa atenção, especialmente nos

momentos de apreensão sobre a recepção dos pares. Ademais, se sobressair em meio grupo pode gerar irritação ou incômodo, por constantemente serem lembrados que não dominam o português, ou que não são reconhecidos como parte do grupo – todos são iguais, menos eles. Tentar se diluir no grupo também pode ser uma maneira de não entrar em conflito com os professores e de evitar ser acusado de ter feito algo de errado, como nos momentos em que os colegas pedem para falarem palavrões na língua materna.

“A demanda por equidade” aparece como a terceira estratégia identificada e, assim como a primeira, “a demarcação da diferença”, promove o fortalecimento dos vínculos com o país e a cultura de origem. Essa estratégia é importante para gerar a segurança necessária para se aventurar no novo mundo no qual agora estão, pois favorece a abertura para o estabelecimento de novos vínculos significativos e a percepção de que cultivar identidades híbridas não aniquila suas origens. Essa última estratégia também fomenta relações mais justas, tanto no ambiente escolar como fora dele, uma vez que vai na direção de exigir o reconhecimento das diferenças e das necessidades específicas de pessoas em situações desiguais.

Tal compreensão estimula o desenvolvimento de visões mais etnorrelativas e que compreendam encontros interculturais como portadores de transformações para todos os sujeitos envolvidos. Também percebemos que a demanda por equidade está pautada nos direitos humanos e no respeito aos limites e às necessidades que as crianças e os adolescentes migrantes compreendem como sendo importantes para sua inclusão social e educacional no país de acolhimento.

Isso nos leva à segunda questão de pesquisa: quais pistas mais amplas as estratégias identificadas podem oferecer sobre a experiência de recepção das crianças e dos adolescentes no contexto da cidade do Rio de Janeiro? Compreendemos que, apesar de a cidade ser destino turístico importante e receber migrantes para nela viverem, há pouco preparo para acolher pessoas que vêm de outros países. O ambiente escolar está inserido neste contexto maior, que aponta para a necessidade de políticas públicas pensadas com e para os estudantes migrantes matriculados nas escolas do ciclo básico, e que circulam pelos diversos bairros da cidade.

Para tanto, é essencial que haja um trabalho prévio da cidade e do país que se pretendem acolhedores de diversas culturas, no sentido de valorizar, respeitar e compreender as

necessidades particulares dos estudantes migrantes em termos de políticas públicas. Dessa maneira, tira-se dos ombros de quem chega e de suas famílias a responsabilidade pelos seus processos de inclusão social e escolar.

Além disso, é necessário investigarmos junto aos professores, tanto aqueles que tiveram contato com estudantes migrantes, quanto os que ainda não tiveram a oportunidade, quais estratégias eles acreditam ser úteis para o acolhimento e apoio à inserção dos novos estudantes.

Referências

- AGER, Alastair; STRANG, Alison. Understanding integration: a conceptual framework. **Journal of Refugee Studies**, v. 21, n. 2, p. 166-191, 2008.
- AGUIAR, Gabriela Azevedo de. **Meu portuñol fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social - EICOS, 2023. 409 f.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2013, v. 94, n. 236, p. 299-322.
- AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. (p. 11-23).
- ALENCAR-RODRIGUES, Roberta de; STREY, Marlene Neves. Marcas do gênero nas migrações internacionais das mulheres. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, set./dez., 2009.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas: Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo**. Companhia das Letras, 2008. 350 p.
- APPADURAI, Arjun. Traumatic exit, identity, narratives, and the ethics of hospitality. **Television & New Media**, v. 20, n. 6, p. 558-565, 2019.
- ARAUJO, Paulo Jeferson Pilar; BENTES, Thaisy. Surdos migrantes na escola: questões de inclusão e direitos humanos. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 35-49, abr./jun. 2022.
- ASSUMPCÃO, Adriana Maria; ROSSINI, João Paulo. Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo Diaspotics. **REMHU, Rev. Interdisc. Mobil. Hum.**, v. 28, n. 60, p. 147-185, Sep-Dec. 2020.

ASSUMPCÃO, Adriana Maria; AGUIAR, Gabriela Azevedo de. “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 81, p. 167-188, 2019.

AZEVEDO, Rômulo. Sousa. de; AMARAL, Cláudia Tavares do. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 21, n. 46, p. 1–21, 2021. DOI: 10.31496/rpd.v21i46.1403.

BARROS, Fernando Passos Cupertino de; SOUSA, Maria Fátima de. Equidade: seus conceitos, significações e implicações para o SUS. **Saúde e Sociedade** [online], v. 25, n. 1, p. 9-18, 2016. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016146195>.

BENNETT, Milton. Becoming interculturally competent. **Toward multiculturalism: A reader in multicultural education**, v. 2, p. 62-77, 2004.

BRENNER, Ana Karina; ALVARENGA, Marcia Soares de. Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 2-18, abr./jun. 2022.

CARGNELUTTI, Elisa; TOMASINO, Barbara; FABBRO, Franco. Language brain representation in bilinguals with different age of appropriation and proficiency of the second language: A meta-analysis of functional imaging studies. **Frontiers in human neuroscience**, v. 13, p. 154, 2019.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A Estória do Severino e a História da Severina**. Um Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1996. 248 p.

DUE, Clemence; RIGGS, Damien; AUGOUSTINOS, Martha. Research with Children of Migrant and Refugee Backgrounds: A Review of Child-Centered Research Methods. **Child Ind Res.**, v. 7, p. 209–227, 2014. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9214-6>

ELHAJJI, Mohammed. **O intercultural migrante: teorias e análises**. Porto Alegre: Editora Fi, 2023. 351 p.

ESTRATÉGIA. In: **Oxford Languages**. 2023. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=estrat%C3%A9gia+defini%C3%A7%C3%A3o&oq=estrat&aqs=chrome.69i59l2j69i60j69i61j69i60j69i65l3.1758j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FARIAS, Iara Rosa; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Fernando., et al. (Orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. (p. 39-48).

FAVELL, Adrian. **Philosophies of Integration: Immigration and the idea of citizenship in**

France and Britain. Londres: Palgrave, 2001. 289 p.

FAVELL, Adrian. Intégration: 12 propositions. **Swiss Journal of Sociology**, v. 47, n. 1, p. 53-69, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 144 p.

GORNIK, Barbara.; SEDMAK, Mateja. The Child-Centred Approach to the Integration of Migrant Children: The MiCREATE Project. In: SEDMAK, Mateja.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando.; SANCHO-GIL, Juana.; GORNIK, Barbara. **Migrant Children's Integration and Education in Europe**: Approaches, Methodologies and Policies. Barcelona: Editorial Octaedro, 2021. (p. 99-118).

IOM - INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World Migration Report 2022 – Interactive website**. Disponível em: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>. Acesso em: 1 de ago. 2023.

INCLUSÃO. In: **Dicionário Michaelis**. 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KOHATSU, Lineu Norio; RAMOS, Maria da Conceição; RAMOS, Natalia. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 24., p. 1-9, 2020 <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>

LUNDSTRÖM, Catrin. Creating ‘international communities’ in southern Spain: Self-segregation and ‘institutional whiteness’ in Swedish lifestyle migration. **European Journal of Cultural Studies**, v. 22, n. 5-6, p. 799-816, 2018.

MARTIN, Mariana.; PICCOLOTTO GALIB, Carolina. O acesso à educação de crianças migrantes e o desafio da pandemia. **J² - Jornal Jurídico**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 97–114, 2021.

MICREATE. MIGRANT CHILDREN AND COMMUNITIES IN A TRANSFORMING EUROPE. **Child-centered approach across disciplines**. Workpackage 2 State of the Art. Deliverable 2.6., June 2019. Disponível em: <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5c7dd0909&appId=PPGMS> Acesso em: 22 maio. 2021.

MOSCOSO, María Fernanda. Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿hay lugar para el pensamiento infantil en los estudios transnacionales. In: SANTAMARÍA, Enrique (Org.) **Nuevos retos epistemológicos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones**. Barcelona: Anthropos, 2008. (p. 261-281).

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POPULAÇÃO ELZA BERQUÓ (NEPO – UNICAMP).

Estudantes imigrantes transnacionais no Brasil matriculados no ensino básico. Banco interativo. Observatório do NEPO, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>. Acesso em: 12 ago. 2023.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1-15 2020.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATTI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: Tadeu; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu.; SILVA, Bianca (Orgs.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. (p. 8-35).

PODER 360. “‘Não tem mais cachorro na Venezuela, comeram tudo’, diz Bolsonaro. Poder 360, 10 abr. 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/nao-tem-mais-cachorro-na-venezuela-comeram-tudo-diz-bolsonaro/>. Acesso em: 18 ago. 2023.

RHÉAUME, Jacques. L'ethnicité, l'intervention et l'interculturalité. **Alterstice**, v. 7, n. 1, p. 77-88, 2017.

ROBLES, Juan Manuel. In: **Ciudad Infinita**. Radio Ambulante [Podcast]. Disponível em: <https://radioambulante.org/transcripcion/ciudad-infinita-transcripcion> Acesso em: 06 jul. 2022.

RUSSO, Kelly; MENDES, Leila; MARCELINO, Sandra. “Aprendi o que é racismo no Brasil”: crianças africanas e brasileiras na escola pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 19-34, abr. 2022. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65852>.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SAYAD, Abdelmalek. **L’immigration: ou les paradoxes de l’alterité**. Tome I. Paris: Raison d’Agir, 2006. 208 p.

SCHINKEL, Willem. Against ‘immigrant integration’: for an end to neocolonial knowledge production. **Comparative Migration Studies**, v. 6, n. 31, p. 1-17, 2018.

SCHROTT, Andrea. (2009). Dimensions: catch-all label or technical term. In Lundy, K. (Org.). **Mediatization: concept, changes, consequences**. Peter Lang (p. 41-62).

SCHROVER, Marlou; SCHINKEL, Willem. (Orgs.). **The language of inclusion and exclusion in migration and integration**. Routledge: Londres, 2015. 140 p.

SCHÜTZ, Alfred. O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 113, p. 117-129, 2010.

WHITE, Bob. Le “vivre-ensemble” comme scénario de l’inter culturel au Québec. In: SAILLANT, F. (Org.) **Pluralité et vivre ensemble**. Laval: Les Presses de l’Université Laval, 2015. (p. 39-62).

Submissão em: 24/09/2023

Aceito em: 24/11/2023

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**THE INCLUSION PROCESS IN THE SCHOOL ENVIRONMENT:
strategies of migrant children and adolescents in Rio de Janeiro¹**

Gabriela Azevedo de Aguiar²
João Paulo Rossini Teixeira Coelho³
Adriana Maria de Assumpção⁴

Abstract: In this qualitative study conducted with 11 Latin American migrant children and adolescents who are students in the basic education network in the city of Rio de Janeiro, our aim is to understand how the group develops inclusion strategies within the school environment. We hereby seek to understand the broader insights that these strategies may provide regarding the migration experience of this community in Brazil. Initially, we discuss the distinction between including and integrating migrants. Subsequently, we propose an intercultural methodology, child-centered approach and grounded on Socio-Historical Psychology, for analyzing such phenomenon. Finally, we identify and discuss three inclusion strategies that the participants mobilize in their interaction with peers, teachers, and the Brazilian social context: marking of differences, attempting to blend into the group, and demanding equity. These strategies provide us with indications of their initial impressions in Brazil, challenges of their inclusion in the school, and the challenges faced when learning Portuguese.

Keywords: Children of Migrant Workers. Communication and Education. Educational Inclusion. Psychosociology of Education. School Environment.

**O PROCESSO DE INCLUSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR:
estratégias de crianças e adolescentes migrantes no Rio de Janeiro**

Resumo: Neste estudo qualitativo realizado com 11 crianças e adolescentes migrantes latino-americanos estudantes da rede de educação básica da cidade do Rio de Janeiro, temos como objetivo entender como o grupo cria estratégias de inclusão no ambiente escolar. A partir disso, buscamos compreender as pistas mais amplas que essas estratégias podem oferecer sobre a experiência migratória dessa comunidade no Brasil. Inicialmente, debatemos a diferença entre incluir e integrar migrantes. Em seguida, propomos uma metodologia intercultural, não adultocêntrica e baseada na Psicologia Sócio-Histórica para a análise do fenômeno migratório. Finalmente, identificamos e discutimos três estratégias de inclusão mobilizadas pelos participantes na interação com seus pares, professores e, além disso, com o contexto social brasileiro: a demarcação da diferença, a tentativa de se diluir no grupo e a demanda

¹ Translation into English: Francisca Azevedo de Aguiar

² Coordinator of the Territorial Development Strategy - Maré Campus, Institutional Relations Advisory / Presidency Office (FIOCRUZ). PhD and Master's in Psychosociology of Communities and Social Ecology (EICOS) from the Institute of Psychology (UFRJ). Psychologist (PUC-SP). Member of the Diaspotics research group – Transnational Migrations and Intercultural Communication. Email: aguiargabriela@gmail.com

³ PhD student in Communication at the Université du Québec à Montréal (UQAM), Canada. Master's in Transnational Migrations from the Université de Lille and in Sociology – Cultural Diversity from the Université libre de Bruxelles. Member of the Diaspotics research group – Transnational Migrations and Intercultural Communication. Email: jprossini96@gmail.com

⁴ Professor in the Graduate Program in Education at Estácio de Sá University (PPGE/UNESA). PhD in Education from the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordinates the Research Group in Education, Culture, and Technology (GECULT). Member of the Diaspotics research group – Transnational Migrations and Intercultural Communication. Email: professoraadrianaassumpcao@gmail.com

por equidade. Essas estratégias nos dão indícios sobre primeiras impressões no Brasil, dificuldades de inclusão na escola e os desafios de aprender a língua portuguesa.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Filhos de Trabalhadores Migrantes. Ambiente Escolar. Psicossociologia da Educação. Comunicação e Educação.

EL PROCESO DE INCLUSIÓN EN EL AMBIENTE ESCOLAR: estrategias de niños y adolescentes migrantes en Río de Janeiro

Resumen: En este estudio cualitativo realizado con 11 niños y adolescentes migrantes latinoamericanos que son estudiantes en la red de educación básica de la ciudad de Río de Janeiro, nuestro objetivo es comprender cómo el grupo desarrolla estrategias de inclusión en el ambiente escolar. A través de esto, buscamos entender las perspectivas más amplias que estas estrategias pueden ofrecer en relación con la experiencia migratoria de esta comunidad en Brasil. Inicialmente, debatimos sobre la distinción entre incluir e integrar a los migrantes. Posteriormente, proponemos una metodología intercultural, no centrada en los adultos y basada en la Psicología Socio-Histórica, para el análisis del fenómeno migratorio. Finalmente, identificamos y discutimos tres estrategias de inclusión movilizadas por los participantes en su interacción con sus compañeros, profesores y, además, con el contexto social brasileño: la marcación de diferencias, el intento de desaparecer en el grupo y la demanda por equidad. Estas estrategias nos proporcionan indicios sobre las primeras impresiones en Brasil, los desafíos en la inclusión a la escuela y las dificultades de aprender el portugués.

Palabras-clave: Comunicación y Educación. Entorno Escolar. Inclusión Educativa. Hijos de Trabajadores Migrantes. Psicología de la Educación.

Introduction

According to the International Organization for Migration (IOM, 2022), the percentage of people living in a country different from where they were born increased from 153 million (2.87% of the world population) in 1990 to 281 million (3.6% of the world population) in 2020. This increasing trend in migration has sparked academic debates that encompass various aspects, as migrations are a "social fact in its entirety" and a convergence point for subject matters (Sayad, 2006, our translation).

The case of education and its interfaces with international migrations is no different. The issue emerges as a social concern that demands the use of qualified theoretical and methodological frameworks to address the material, ethical, and psychological challenges involving migrant students (Brenner & Alvarenga, 2022) and other individuals who are part of the processes in which these foreign subjects are involved.

From 2019 to 2021, there was a significant increase in the registration of migrants aged 0 to 18 in Brazil (Oliveira & Tonhati, 2022). In 2021, they totaled around 44,350 people, nearly 30% of the total of 151,155 migrants who were granted permanent or temporary residence permits in the country (Oliveira & Tonhati, 2022, p. 11). The main national groups of children and adolescents were Venezuelans (around 67.5 thousand), Haitians (around 6.5 thousand), and Bolivians (around 2 thousand) (id., p. 13).

The presence of migrant students in basic education schools has led to actions aimed at reducing their supposed school failure, as well as promoting their social and educational inclusion (Kohatsu et al., 2020, p. 2). Recent contributions from the literature in this field have addressed important topics, including: a) *migrant children and their access to education*, from the perspective of the interaction between migrant families and schools (Assumpção & Rossini, 2020), as well as the challenges posed by the COVID-19 pandemic (Martin & Piccolotto Galib, 2021); b) *young people's perception of their reception in Brazil*, considering issues related to racism and cultural diversity (Russo et al., 2022); c) *the role of education professionals in welcoming young migrants*, within their historical and social context (Azevedo & Amaral, 2021), and in promoting activities in favor of the diversity of migrant groups participating in the school environment (Kohatsu et al., 2020).

This article discusses the inclusion strategies⁵ adopted by international migrant children and adolescents who study or have studied in public schools in Rio de Janeiro. Until year 2020, the School Census released by the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) reported the nationality of students enrolled in Brazilian schools. The most updated version of this data, referring to 2019, indicates that 2,240 students aged 0 to 19 were enrolled in basic education institutions (Núcleo de Estudos de População Elza Berquó, 2020).

We adopted a non-adultocentric perspective for our qualitative analysis, informed by the concept of interculturality, (Moscoso, 2008). We understand that, despite the increasing attention given to migrant children and young people in academia in recent years, adults and society in general still neglect this group. Children and young people are often not consulted by

⁵ We understand strategy as the "art of effectively applying the resources at one's disposal or exploiting favorable conditions that may be enjoyed, with the aim of achieving specific objectives" (OXFORD, 2023, our translation)

their families about their desire to migrate and are not prepared for the challenges they will face ahead; furthermore, there is no effective promotion of public policies for the inclusion of this group in Brazilian schools; and further, most schools are not prepared to welcome them. (Assumpção & Aguiar, 2019). Oliveira (2020, p. 12) supports our broader perspective, noting that "foreign students are absent from the Brazilian education agenda, even at times when more attention is given to diversity in the education system" (our translation).

Our article is a contribution to migration studies and to education studies, aiming at answering the following questions: Is it possible to identify specific strategies created by migrant children and adolescents interviewed to facilitate their inclusion in the school environment? If so, what are these strategies? If the answer is yes, what broader insights can they offer about the reception experience of this community in the context of the city of Rio de Janeiro?

In the next section, we discuss the difference between "integrating" and "including" migrants, as well as the reasons why we chose the latter over the former. We then present our methodology, which describes a non-adultocentric and intercultural approach to the study of migrant children in the school environment, as well as the concept of meaning cores, which guided the data classification. Finally, we present three types of inclusion strategies mobilized//employed by the participants: marking differences, attempting to blend into the group, and advocating for equity.

To integrate or to Include?

The way in which we refer to the process of reterritorialization imposed on migrants in host societies (Appadurai, 2019, p. 560) has been the subject of heated debates. Even though the discussion is fragmented in conceptual terms – incorporating several different schools of thought, such as antiracist, feminist, and post-Marxist – and there is no consensus concept or theory to define nationality, citizenship, and ethnicity, integration is the hegemonic way (Favell, 2001, p. 12) to describe this phenomenon.

We are concerned about the language used to define the contours of this process. We do not intend to reinforce language as a tool for creating a dual, idealized society of "us" (locals) versus "them" (migrants) and thereby made into an excluding tool of international migrants (Schrover;

Schinkel, 2014). We agree with Schinkel (2018), who describes "migrant integration" as a "conceptual quagmire," and so we chose not to adopt this perspective. Instead, the term used to address the participation of migrant children in schools will be "inclusion." Before conceptualizing inclusion and its operationalization in this paper, we will substantiate our choice.

Firstly, from a sociological standpoint, it is inconsistent to apply the concept of integration, a Durkheimian functionalist notion, to international migrations. Asserting that integration can be defined in terms of degree – i.e., analyzing whether a migrant is more or less integrated into a host society – does not make sense, because integration is a property of a social system, not an individual (Favell, 2021, p. 58). The smallest possible variable in a system with Durkheimian contours would be a system composed of two individuals interacting in society (Favell, 2021). Thus, the usual lack of criteria and theoretical depth of the term would justify its mixed use in common parlance, politics, and academia (Schinkel, 2018).

The concept is also used in a very broad sense, making it difficult to understand what is being discussed. When reviewing what "successful integration" meant in academic papers, Ager and Strang (2008) found over 40 definitions of the word, in addition to identifying that the word was used for practically all aspects of a migrant's life in the host society. Whenever a concept is overly elastic, it loses the specific characteristics that justify its use over some other (Schrott, 2009).

Lastly, there is an inherent ethnic-racial selectivity in the application of the concept. The need to be integrated is usually directed at non-white bodies from the Global South. White migrants typically do not have the legitimacy of their presence abroad questioned by the state and the local population. They enjoy an "institutional whiteness" (Lundström, 2018) that naturalizes their presence and safeguards them from needing to earn their belonging in the host country.

Regarding the word "inclusion," we should refer to two of its definitions. First, the definition "educational policy that consists of including individuals with special needs in classes considered regular, involving them in not only educational but also community, sports, and social activities."

This definition can be related to the use of the word "inclusion" in the education field,

when it is used to promote participation of individuals with physical and/or intellectual disabilities in school (see Farias et al., 2009). However, the meaning of the word has been expanding and now encompasses other types of differences at the school environment, including foreignness – or even the intersection of more than one, as in the case of Araújo and Bentes' paper (2022) on deaf Venezuelans in the educational system in Roraima.

This leads us to the second definition of inclusion, which will be adopted in this paper to refer to the process of migrant children's participation in school: "the act or effect of including oneself; the introduction of one thing into another, of an individual into a group, etc.; insertion." Here are some observations about the nature of inclusion.

Including migrant children in the school environment involves a multitude of actors. Migrant and Brazilian children and their families, school professionals, and society at large. Inclusion also encompasses the will of migrant children to participate in this process and in the spaces where it takes place. Moreover, to understand the effects of inclusion attempts – or lack of such attempts – it is necessary to listen to young migrants themselves and analyze their discourse regarding their participation in school.

Similarly, inclusion in the school environment cannot be interpreted as a teleological process. Schools change, as do societies and individuals. Inclusion depends on active opposition to its opposite, exclusion, and therefore, "an inclusive school is one that is evolving, not one that has already reached a perfect status" (Ainscow, 2009, p. 20).

Kohatsu, Ramos, and Ramos (2020) refer to school inclusion but also to social inclusion of migrant children. Understanding school inclusion as part of a broader process of social inclusion implies agreeing with Russo, Mendes, and Marcelino (2022, p. 21), who describe and apply it as a broader, multidimensional process involving culture, language, society, and economics, broader aspects of the host society.

These aspects must certainly be considered here, with special attention given to the importance of migrant children and adolescents learning the Portuguese language, how some of their cultural habits may be considered unusual by their peers and educators, as well as the racism and elitism inherent in Brazilian society. School experience is crossed by these aspects of migrant experience in Brazil.

Methodology: An Intercultural and Anti-Adultcentric Approach

Our methodological perspective aims to counter the prevailing adult-centric trend in academia (Gornik & Sedmak, 2021). Therefore, we incorporated two principles: childhood and adolescence as categories of thought, as well as the understanding that individuals of such an age can be considered subjects of transnational practices (Moscoso, 2008, p. 262). We focused on the perception and accounts of children and adolescents regarding their own migration processes (MICREATE, 2019), as part of an effort to see them as "experts in their own lives" (Gornik & Sedmak, 2021, p. 101).

It requires *conducting research* with the participants of such task, an approach that allowed them freedom to discuss their subjective experiences of education and well-being (Due et al., 2014, p. 210). They actively participated in the construction of the research project "Meu português fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras," a doctoral dissertation defended in 2023 at the Federal University of Rio de Janeiro by the first author of this paper (Aguar, 2023). Her research gathered the data that made it possible to write this article.

We have highlighted three moments in the project where the active participation of children and adolescents took place. First, when they chose their fictional names for the research. Secondly, by consistently guiding the direction of in-depth interviews. Finally, by contributing to the construction of the two main products of the dissertation: the Atlas for the Promotion of Intercultural and Welcoming Classroom Environments and the illustrated book "Eu Sou Daqui e de Lá - Encontros Interculturais entre Estudantes Brasileiros e Migrantes na Escola," with the latter already translated into Spanish and English. Both are support materials for the inclusion of migrant children in Brazilian schools.

A total of 11 people participated in the study - Latin American migrant children and adolescents aged 5 to 17, enrolled in the public school system of Rio de Janeiro. Their accounts were obtained through semi-structured interviews and psychosocial support workshops. The interviews were conducted between August 2021 and June 2022, therefore, during the COVID-19 pandemic. And that is why the meetings were conducted to accommodate the comfort of the children and their families and in accordance with what was possible during the progression of the pandemic and the gradual reopening of public spaces. Contact varied among video calls,

voice calls, indoor and outdoor meetings.

The semi-structured interview script included topics such as the participants' biographies, their preparation for migration, the journey to Brazil, the arrival in the country, and, specifically, in Rio de Janeiro. Special attention was given to their relationships with peers and the experience of attending Brazilian schools. In this article, the main topic is the inclusion strategies indicated by them in their discourses.

We analyzed the discourse of the interviewees from a Socio-Historical Psychology perspective, using nuclei of meaning for such task. These nuclei are identified as an initial step in data analysis, within the contents brought by the interviewees that contain "greater emotional charge or ambivalences" (Aguiar & Ozella, 2013, p. 309). After a broader analysis of the nuclei of meaning found, we selected only those that indicated the strategies used by the children and adolescents to include themselves - socially and, especially within the school environments.

In our analysis we also employed an intercultural perspective. Interculturalism is based on sharing what is common among different ethnic groups, as well as being an affirmation of cultural pluralism, hybridization, and the differences that constitute diversity among individuals (Rhéaume, 2017, p. 81). This notion takes into account that humans need to feel that they belong to one or more groups, that this belonging is not static, and, through interpersonal and symbolic interactions conducted by the subject//individual, it is prone to change (White, 2015, p. 49-50).

It confirms that identity must be analyzed here as metamorphosis (Ciampa, 1996). Migrants also need to see identity as fluid, processual, and continuous, the result of a series of intersubjective negotiations carried out by migrants throughout their migration trajectories (ElHajji, 2023, p. 115). In the case of migrant children and adolescents, their identities mix, overlap, and blend among their family's country of origin and Brazilian culture, varying according to the closeness and distance they establish with the references present in each of them throughout their social experience. Such references can be equated to grids or schemes for interpreting reality, through which our view and interaction with the world is influenced by our culture (Schütz, 2010).

The migrant children and adolescents, we studied, are aware of their foreignness. They show signs of understanding their own reference points, as well as some of the rules and values that shape their social perception (White, 2015, p. 50), and that is from which that they elaborate

and narrate their experiences in school.

Considering the need and/or desire of the child or adolescent themselves to participate in the social life of the destination country, i.e., to be included, participating in important activities and spaces in their daily lives and being respected in their uniqueness, it is important to pay special attention to what happens in school and how young students perceive this inclusion process.

By identifying nuclei of meaning and weaving intra and extra nuclei relationships, we apprehended the meanings produced by children and adolescents regarding the inclusion process in Rio de Janeiro schools (Aguiar, 2023). In the data obtained, we identified that young students seem to use three major strategies in their relationships with peers and adults, whether at school or broader social environment: demarcation of difference, attempting to blend into the group until becoming invisible, and demanding equity.

Demarcation of Difference

The demarcation of difference, and thus identity as a migrant or foreigner, can be done in several different ways, depending on diverse purposes and intentions, not always entirely consciously.

Maria, 5 years old, believes it is important for teachers to be aware that she is a migrant. For her, it is necessary to make her Venezuelan origin clear to the educational team. This would be a way to facilitate her adaptation to teaching situations, "because she [the teacher] has to help." ⁶. Her sister, Sofia, 9 years old, shares a similar view. She had to ask her teacher for help because she "didn't understand something (...) it was... the alphabet." And only after this request did the teacher discover that Sofia had arrived from Venezuela and became aware that she needed more specific assistance.

Ainscow (2009) advocates for a process of mutual collaboration between inclusion agents and those to be included, as well as the need to recognize and value individuals in their own uniqueness. Carla, a 12-year-old Venezuelan, reports an initiative in this direction. One of her teachers explained to the classmates in the classroom that she was very quiet because she

⁶ The interviews cited throughout this work were conducted in Portuguese and Spanish, with some parts in Português, an informal mix of both languages.

didn't understand much of what they were saying in Portuguese. Carla repeats her classmates' reaction: "Aiiiiii, that's cool!" "(...) and they would ask me how to say this and that..."⁷.

Thus, marking the difference can mean, for a migrant student in basic education, having easier access to help from educators and the school, including being introduced to classmates. It is especially important when students are newcomers to the educational system. This is usually the most critical moment of reception. Marking the difference can, therefore, be a survival strategy during a difficult period of time that can even lead to psychological suffering.

Regarding the suffering of arriving at school, we have the account of Alana, a 16-year-old Venezuelan. At the beginning of her interaction with Brazilian peers: "Well, at first, I was alone all the time [during recess and breaks between classes] because I had no friends. I didn't like anyone in my class... at first"⁸.

Eleven-year-old Ecuadorian Vitoria seems to take responsibility for what she sees as a failure to learn to write in the standard form of Portuguese language, as required in school. "I feel angry with myself. Because... (...) I understand what they say in Portuguese, so why **can't** I write (emphasis added by the interviewee). The pre-adolescent understands that part of her identity is distinct from that of Brazilians and emphasizes the importance of learning the predominant communication code in the country for her inclusion.

Emphasizing differences regarding Brazilian students not only helps survive during the most difficult periods by drawing attention to the need for support from others, especially teachers. Further, it can protect against the fatigue generated by the cognitive effort to understand cultural codes and what is required during the learning of a non-native language. Even after acquiring a high level of proficiency, bilingual individuals expend more effort in managing both languages (Cargnelutti et al., 2019).

We can see an example of the latter in the speech of the 16-year-old Venezuelan Alana. She indicates that at school, she uses her foreignness as a Spanish speaker to have more control over how she will participate in certain situations that occur in that space. She is aware that she is strategically using her migrant identity to avoid attending classes she does not like, especially at the beginning of her experience in the Brazilian school system.

⁷ "(...) y se iban y comenzaban a preguntarme como é que se decía eso y eso ..." (original dialogue).

⁸ "Bueno, al comienzo yo me quedaba todo el tiempo sola [in the recess and between classes] porque no tenía amigos. Los de mi salón no me caían bien... al comienzo." (Original dialogue).

Alana strongly states that she "can't stand" History class. She then mentions, laughing, that she pretended not to understand some of what the subject teacher was saying during class. This attitude can be interpreted not only as a way to avoid attending a class she doesn't like but also as a way to choose the moments when she conserves energy and effort to understand what is being said.

Stressing the difference and delimiting the space between "self" and "other," in the case of the participants we observed, is also a way to strengthen the "imagined community" (Anderson, 2008) from which migrant students come, by reinforcing the connection with the homeland. Rafael, 17 years old, reports that teams for playing soccer when he was still in school in Roraima – where he had many Venezuelan classmates – were formed according to the nationalities of the students:

Rafael: (...) I remember that when we went out [inaudible] to play soccer, we always formed a Venezuelan team and a Brazilian team, we couldn't be together because we didn't... (laughs) like to play like that... (...).

Researcher: Why?

Rafael: I don't know, it was more competitive, right?⁹.

Thus, reinforcing the connection with their original identity can also provide the safety needed for their inclusion process, in view that young migrants feel that they don't have to renounce what they know and, therefore, feel secure in embracing a hybrid identity and promoting intercultural relations.

The Attempt to Blend into the Group until Becoming Invisible

Another inclusion strategy we identified is the attempt to blend into the group until becoming invisible. This attitude is linked to the children and adolescents' attempt not to attract unwanted attention from other students and the school community in general. This attention is usually based on the fact that they bring practices, symbols, and forms of expression distinct from the majority of their peers.

Camilo describes the fear he felt on his first day at school in Brazil because he believed

⁹ "Rafael: me recuerdo que cuando salíamos en la [inaudible] a jugar al fútbol siempre hacíamos equipo venezolanos y brasileños, no podíamos estar juntos porque no... (risos) nos gustaba jugar así pues... (...) Nos gustaba jugar así. Researcher: ¿Por qué? Rafael: No sé, era como más competitivo, pues. (Original dialogue).

they would consider him strange, but "they were nice to us." He recounts that:

When I arrived at school, I was very nervous because I didn't know what language I would speak; I always spoke Spanish. Just that. So, I arrived, and [the teacher] introduced me to... the whole class. So, I was very nervous; I didn't know, I didn't want to say anything. I arrived and didn't say anything. Just said 'hi,' just that. (Camilo, 15 years old, Peruvian)¹⁰

The insistence of others in constantly placing the migrant in a position of being different, the one who stands out, can often be irritating and/or bothersome, as Lucky, a 14-year-old Colombian, explains regarding her friends' request for her to speak in Spanish: "Because we are talking, having a good time, and then they suddenly want me to start speaking in Spanish and interrupt our conversation and ruin it."

We know that migrants are individuals in motion, bearers of mixed subjectivities and interculturality (ElHajji, 2023), and that the cultural clash experienced upon arrival in a host society will promote cultural and social adaptations (Alencar-Rodrigues et al., 2009) on their part. However, being highlighted because of differences can be discomforting, as Sofia, a 9-year-old Venezuelan, explains: "I feel embarrassed" when friends ask her to speak in Spanish. Her 5-year-old sister, Maria, says that she is also asked to do so. "For me too," something she likes "more or less."

Some of the interviewees are asked by their classmates to speak swear words in their native language, which they report to dislike: "They speak and ask for many of those words [swear words]. No, I can't. 'Why?' Then they get angry with you, that you are boring..." (Alana, 16 years old, Venezuelan¹¹). Alana also mentions that she is afraid that the teachers will find out such requests and accuse her of encouraging her classmates to use swear words. This is an example of being in the spotlight without having requested it.

One might think, then, that it is better to try to blend into the group to become part of the ethos of the school community that aims to be homogeneous. Thus, staying quiet in the

¹⁰ Quando cheguei na escola estava muito nervoso porque eu não sabia qual que eu ia falar, eu sempre falava espanhol. Só isso. Aí eu cheguei e [a professora] me apresentou na... toda turma. Aí eu estava muito nervoso, não sabia, eu não queria falar nada. Eu cheguei e não falei nada. Só falei "oi", só isso. (CAMILO, 15 anos, peruano) (Original dialogue).

¹¹ "Hablan y preguntan muchas de estas palabras [swear words]. No, no puedo. '¿Hay, por qué?' Después se van todos bravos contigo, que eres chata, que..." (Original dialogue).

classroom so that no one realizes you are from another country, to combat the feeling of being excluded. It is not standing out among what can be experienced as "The loneliness of being in this new city, without knowing it, without understanding it. And being in a classroom with a bunch of strangers who knew each other"¹² (Robles, 2021). Carla, a 12-year-old Venezuelan, reports: "So, like, I never used to talk to them, I would always crouch down like this and stay like that because I didn't know what to say [lowers head to demonstrate]".

The possibility of experiencing bullying can also drive the attempt to become invisible. Steven, a 14-year-old Venezuelan, indignantly recounts that "(...) they would ask if we ate dogs", which seems absurd, as there is no such custom in Venezuela. We identified that group assignments can serve either as instruments of inclusion or producers of the feeling of exclusion, as explained by 12-year-old Venezuelan Carla:

Because I couldn't speak [a] word well, and they corrected me, so, 'you can't speak, so why did you join this group?' [inaudible]. So, they would also say, when the teacher gave us a low grade, they used the excuse that they got the grade because of me, because I didn't understand.¹³

Furthermore, Carla also mentions that her classmates physically kept her out of the circle by closing it with chairs so she couldn't enter. This is the concreteness of being excluded. Against this, there can be the movement of blending into the anonymity of the classroom and, thus, being protected from unwanted exposure.

Demand for Equity

The third strategy we observed is the demand for equity. Acknowledgement of difference is at the very core of the equity concept, although such difference cannot be standardized, meaning that the treatment given to each person will always be individual. Equality is always relational and requires reference points obtained in relation to other people. Therefore, the need for distinct treatment at school should be evaluated on a case-by-case basis.

¹² "La soledad de estar en esta ciudad nueva, no conocerla, no entenderla. Y estar en un salón de clases con un montón de desconocidos que se conocían entre sí" (Original text/audio of the episode).

¹³ "Porque yo no sabía decir la palabra bien, que yo me corregían, entonces, que 'tú no sabes hablar, entonces ¿Por qué te metes en ese grupo?' [inaudible] Entonces, decían también cuando la profesora sacaba una mala nota, decían la excusa de que ellos sacaban la nota por la culpa mía porque yo no entendía." (Original dialogue).

If we only use equality criteria, we run the risk of not seeing any differences and, mistakenly, understanding them as uniformity, and using this in the name of a purported cohesion.

Migrant children and adolescents have "the need for an equality that recognizes differences and a difference that does not produce, nourish, or reproduce inequalities" (Santos, 2003, p. 56). Thus, they request equal treatment in situations where they are in equal conditions with their Brazilian peers, and at the same time, they request different treatment from what is given to them when they are in a situation of inequality compared to them (Barros, 2016).

Embracing an egalitarian and intercultural perspective is, therefore, to grasp the essence of equity, in view that difference is acknowledged in the intercultural encounter without one culture attempting to assimilate the other, following an ethno-relative stance – instead of an ethnocentric one (Bennett, 2004, p. 2).

Colombian Lucky, 14 years old, reports that it was not easy for her when she first went to school in Rio de Janeiro. She explains that three new boys in her class bullied her for being from Colombia, claiming, among other things, that the country was worse than Brazil and that the food there was not good. She asked her teacher for help, demanding a different treatment related to the fact that she is not Brazilian, and that, this treatment, at the same time, would allow the boys to see her as an equal individual, coming from a country as good as Brazil.

The teacher organized a cultural exchange in the classroom about both Colombian and Brazilian cultures. In the group dynamics, Lucky had to research about Brazil, and her friends had to research about Colombia, a country that received special attention in the activity. The nature of the assignment made her one of the sources of research because the group members researched about Colombia, "but they also occasionally asked me some questions", producing a paper (...) that was good, it turned out good. They talked about some typical Colombian foods and everything else."

Furthermore, as happens in intercultural encounters, the activity generated transformation. In her words: "And when they talked about typical Colombian foods and some foods from there, they saw that there were more foods... foods they hadn't tried, you know?" The result of this process is clear, as after this assignment, the bullying stopped: "So, they kind of stopped saying that to me since then," says Lucky.

Asking for help allowed for a better understanding of Colombian culture, thanks to the

activity proposed by the teacher. The collective effort bore fruit, motivating students to respect their differences without denying or hiding them. This can be understood as an intercultural attitude that promotes inclusion. Lucky notes a clear change in attitude from the group of Brazilian students towards her, and they "accept it just fine that I'm in their group." Regarding being Colombian, according to her, at the time of the interview, it didn't affect her interaction with the group much, as "people in my class have already gotten used to it and are fine with it, and so am I." She concludes, saying, "Actually, I'm even popular in my school (laughs)."

Another important point is the demand from Vitoria, an 11-year-old Ecuadorian, concerning the teacher's attitude: that the teacher respects migrant students as much as the others. She wishes that the teachers would "put themselves in the same place as the children." After all, as Freire (2003, p. 41) advises, "Teaching requires the recognition and assumption of cultural identity."

This is not what happens in Vitoria's classroom. There are moments when her teacher gets annoyed with some boys who are making noise, and among them, there is a boy who doesn't understand Portuguese because he is a migrant. The teacher "thinks he [the boy] is messing with him" because he doesn't react in a way that seems to understand the teacher's instructions. What happens next is something that seems to scare her, despite her laughter when recounting the situation: "He shouts. He doesn't curse much. But he curses. (laughs) ... Like... go to h... (smiles awkwardly).

Another way to demand equitable relationships is expressed by Rafael, a 17-year-old Venezuelan. He believes in the importance of encouraging, in the school environment, a connection between migrant students and their cultures of origin, valuing them on the same level as Brazilian culture. Since Rafael intends to migrate from Brazil to Spain one day, he understands that he needs to carry Venezuelan culture with him. Because, in such way, he will take his connections wherever he is. He believes that preserving the cultures of origin is a way for migrant children and adolescents to be able to "start another life here." In other words, they can feel socially and educationally included in Brazil.

Final Considerations

This discussion contributes to the field of migration studies and aligns with other efforts to highlight the importance of welcoming and supporting the social and educational inclusion of migrant students in basic education schools from an intercultural perspective. Through psychosociology, we can see a broader picture that shows the need to listen carefully to what migrant children and adolescents have to say about everything that concerns them.

To address a possible reflection at this moment, let us return to our initial questions: Is it possible to identify that the interviewed migrant children and adolescents create specific strategies to facilitate their inclusion in the school environment? If so, what are they? We have identified three strategies for social and educational integration used by the group of 11 Latin American children and adolescents interviewed: *demarcation of difference, attempt to blend into the group, and demand for equity.*

Each of these strategies has nuances and distinct purposes related to the young person who reports them, as well as the context in which they arrived in Brazil and joined the school. In many instances, we noticed that it was a way to protect themselves from possible bullying situations, to shield themselves to understand what was happening around them, or to seek help for a specific issue – from a doubt in a subject to a problem in peer interaction. These are movements that mobilize those around them and influence on how they will take a stand in front of the others. Therefore, these strategies are also related to their identity processes, meaning that migrant young people are influenced by elements of the new culture that modify their frameworks for interpreting reality, generating hybrid and intercultural identities.

We call the first strategy presented here "the demarcation of difference." It indicates acknowledgement of differences and, therefore, that there are special and unique needs that migrant students have that must be addressed. Being aware of this strategy makes it possible to identify the possible need to seek help from the teacher, justifying that the student might be quieter when they first arrive in the class, that they might try to protect themselves from possible suffering.

These feelings may be feeling excluded from the group, fearing bullying from peers, or having trouble dealing with difficulties in the new language and social codes that are not yet very evident and understandable. We also identified that the demarcation of difference can help

migrant children decide whether or not to participate in an activity – which, in turn, can represent an attempt to exert control, albeit partial, amidst the lack of control over the world in which they have been immersed since leaving their homeland.

The second strategy, "the attempt to blend into the group until becoming invisible," is closely related to the fact that, in many situations, migrant children and adolescents are brought into the spotlight without having requested that attention, especially in moments of apprehension about how their peers will receive them. Furthermore, standing out in a group can generate irritation or discomfort since they are constantly reminded that they do not speak Portuguese fluently or that they are not recognized as part of the group – everyone is equal, except them. Trying to blend into the group can also be a way to avoid conflicts with teachers and being accused of having done something wrong, as in moments when classmates ask them to say swear words in their native language.

"The demand for equity" appears as the third identified strategy, and like the first, "the demarcation of difference," it promotes strengthening the ties with the country and culture of origin. This strategy is essential to create the necessary security to venture into the new world they are now in, as it favors the opening for the establishment of new meaningful relationships and the realization that cultivating hybrid identities does not annihilate their origins. This last strategy also promotes fairer relationships, both within and outside the school environment, as it goes in the direction of demanding the recognition of differences and the specific needs of people in unequal situations.

This understanding encourages development of more ethno-relative views that understand intercultural encounters as carriers of transformations for all individuals involved. We also noticed that the demand for equity is based on human rights and respect for the limits and needs that migrant children and adolescents understand as important for their social and educational inclusion in the host country.

This brings us to the second research question: what broader clues can the identified strategies offer regarding the reception experience of children and adolescents in the context of the city of Rio de Janeiro? We understand that, despite the city being an important tourist destination and receiving migrants to live in it, there is little preparation to welcome people from other countries. The school environment is part of this larger context, which points to the

need for public policies designed with and for migrant students enrolled in basic education schools, circulating through the several different neighborhoods of the city.

Therefore, it is essential that there is prior work by the city and the country that intend to be welcoming to various cultures, in order to value, respect, and understand the specific needs of migrant students in terms of public policies. In such way, the responsibility for their processes of social and educational inclusion is removed from those who arrive and their families.

Moreover, it is necessary to investigate with teachers, both with those that have had contact with migrant students and with those that have not yet had such opportunity, what strategies they believe are useful for welcoming and supporting the integration of new students.

References

Ager, Alastair & Strang, Alison (2008). Understanding Integration: A Conceptual Framework. **Journal of Refugee Studies**, 21 (2), 166–191, <https://doi.org/10.1093/jrs/fen016>

Aguiar, Gabriela Azevedo de (2023). **Meu português fala: sentidos produzidos por crianças e adolescentes migrantes latino-americanos nas escolas brasileiras**. (Doctoral dissertation) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social – EICOS.

Aguiar, Wanda Maria Junqueira de & Ozella, Sergio (2013). Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 94 (236), 299-322.

Ainscow, Mel (2009). Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada?. In: Fávero, Osmar; Ferreira, Windyz; Ireland, Timothy; Barreiros, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. UNESCO. (p. 11-23).

Alencar-Rodrigues, Roberta de; Strey, Marlene Neves (2009). Marcas do gênero nas migrações internacionais das mulheres. **Revista Psicologia & Sociedade**, 21(3), 421-430.

Anderson, Benedict (2008). **Comunidades Imaginadas: Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo**. Companhia das Letras, 2008. 350 p.

Appadurai, Arjun (2019). Traumatic exit, identity, narratives, and the ethics of hospitality. **Television & New Media**, 20 (6), 558-565.

Araujo, Paulo Jeferson Pilar; Bentes, Thaisy (2022). Surdos migrantes na escola: questões de

inclusão e direitos humanos. **Revista Teias**, 23 (69), 35-49.

Assumpção, Adriana Maria; Rossini, João Paulo (2020). Crianças migrantes e o direito à educação: leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo Diaspotics. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, 28 (60), 147-185.

Assumpção, Adriana Maria; Aguiar, Gabriela Azevedo de (2019). “Você precisa falar português com seu filho”: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. **Revista Iberoamericana de Educación**, 81, 167-188.

Azevedo, Rômulo. Sousa. de; Amaral, Cláudia Tavares do (2021). O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **Revista Profissão Docente**, 21 (46), 1–21, 2021. DOI: 10.31496/rpd.v21i46.1403.

Barros, Fernando Passos Cupertino de; Sousa, Maria Fátima de (2016). Equidade: seus conceitos, significações e implicações para o SUS. **Saúde e Sociedade** [online], 25 (1), 9-18,. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902016146195>.

Bennett, Milton (2004). Becoming interculturally competent. **Toward multiculturalism: A reader in multicultural education**, v. 2, p. 62-77.

Brenner, Ana Karina; Alvarenga, Marcia Soares de (2022). Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. **Revista Teias**, 23 (69), 2-18.

Cargnelutti, Elisa; Tomasino, Barbara; Fabro, Franco (2019). Language brain representation in bilinguals with different age of appropriation and proficiency of the second language: A meta-analysis of functional imaging studies. **Frontiers in human neuroscience**, 13, p. 154.

Ciampa, Antonio da Costa (1996). **A Estória do Severino e a História da Severina**. Um Ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense. 248 p.

Due, Clemence; Riggs, Damien; Augoustinos, Martha (2014). Research with Children of Migrant and Refugee Backgrounds: A Review of Child-Centered Research Methods. **Child Ind Res.**, 7, 209–227. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9214-6>

ElHajji, Mohammed (2023). **O intercultural migrante: teorias e análises**. Porto Alegre: Editora Fi, 351 p.

Estratégia (2023). In: **Oxford Languages**. 2023. Available at: <https://www.google.com/search?q=estrat%C3%A9gia+defini%C3%A7%C3%A3o&oq=estra&aqs=chrome.0.69i59l2j69i60j69i61j69i60j69i65l3.1758j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

Farias, Iara Rosa; Santos, Antônio Fernando; Silva, Érica Bastos da (2009). Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: Díaz, Fernando., et al. (Orgs.) **Educação**

inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA. (p. 39-48).

Favell, Adrian (2001). **Philosophies of Integration:** Immigration and the idea of citizenship in France and Britain. Londres: Palgrave. 289 p.

Favell, Adrian (2021). Intégration: 12 propositions. **Swiss Journal of Sociology**, v. 47, n. 1, p. 53-69.

Freire, Paulo (2003). **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 144 p.

Gornik, Barbara.; Sedmak, Mateja (2021). The Child-Centred Approach to the Integration of Migrant Children: The MiCREATE Project. In: Sedmak, Mateja.; Hernández-Hernández, Fernando.; Sancho-Gil, Juana.; Gornik, Barbara. **Migrant Children's Integration and Education in Europe:** Approaches, Methodologies and Policies. Barcelona: Editorial Octaedro. (p. 99-118).

IOM – International Organization for Migration (2022). **World Migration Report 2022 – Interactive website.** Available at: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/>.

Inclusão (2023). In: **Dicionário Michaelis.** Available at: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/inclus%C3%A3o/>.

Kohatsu, Lineu Norio; Ramos, Maria da Conceição; Ramos, Natalia (2020). Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 24., p. 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>

Lundström, Catrin (2018). Creating ‘international communities’ in southern Spain: Self-segregation and ‘institutional whiteness’ in Swedish lifestyle migration. **European Journal of Cultural Studies**, 22(5-6), 799-816.

Martin, Mariana.; Piccolotto Galib, Carolina (2021). O acesso à educação de crianças migrantes e o desafio da pandemia. **J² - Jornal Jurídico**, 4(1), 97–114.

MiCREATE. Migrant Children and Communities in a Transforming Europe (2019). **Child-centered approach across disciplines.** Workpackage 2 State of the Art. Deliverable 2.6., June 2019. Available at: <https://ec.europa.eu/research/participants/documents/downloadPublic?documentIds=080166e5c7dd0909&appId=PPGMS>.

Moscoso, María Fernanda (2008). Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿hay lugar para el

pensamiento infantil en los estudios transnacionales?. In: Santamaría, Enrique (Org.) **Nuevos retos epistemológicos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones**. Barcelona: Anthropos. (p. 261-281).

Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO-UNICAMP) (2020). **Estudantes imigrantes transnacionais no Brasil matriculados no ensino básico**. Banco interativo. Observatório do NEPO. Available at: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/>.

Oliveira, Dalila Andrade (2020). O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. **Praxis Educativa**, 15, 1-15.

Oliveira, Tadeu; Tonhatti, Tânia (2022). Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: Tadeu; Cavalcanti, Leonardo; Oliveira, Tadeu.; Silva, Bianca (Orgs.). **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra. (p. 8-35).

Poder 360 (10 apr. 2021). “‘Não tem mais cachorro na Venezuela, comeram tudo’, diz Bolsonaro. Available at: <https://www.poder360.com.br/governo/nao-tem-mais-cachorro-na-venezuela-comeram-tudo-diz-bolsonaro/>.

Rhéaume, Jacques (2017). L'ethnicité, l'intervention et l'interculturalité. **Alterstice**, 7(1), 77-88.

Robles, Juan Manuel (2020). In: **Ciudad Infinita**. Radio Ambulante [Podcast]. Available at: <https://radioambulante.org/transcripcion/ciudad-infinita-transcripcion>

Russo, Kelly; Mendes, Leila; Marcelino, Sandra (2022). “Aprendi o que é racismo no Brasil”: crianças africanas e brasileiras na escola pública. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, 23(69), 19-34. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65852>.

Santos, Boaventura de Sousa (2023). **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira

Sayad, Abdelmalek (2006). **L'immigration**: ou les paradoxes de l'alterité. Tome I. Paris: Raison d'Agir. 208 p.

Schinkel, Willem (2018). Against ‘immigrant integration’: for an end to neocolonial knowledge production. **Comparative Migration Studies**, 6(31), 1-17, 2018.

Schrott, Andrea (2009). Dimensions: catch-all label or technical term. In Lundy, K. (Org.). **Mediatization**: concept, changes, consequences. Peter Lang (p. 41-62).

Schrover, Marlou; Schinkel, Willem. (Orgs.) (2015). **The language of inclusion and exclusion in migration and integration**. Routledge. 140 p.

Schütz, Alfred (2010). O Estrangeiro – Um ensaio em Psicologia Social. **Revista Espaço Acadêmico**, 10(113), 117-129, 2010.

White, Bob. (2015). Le “vivre-ensemble” comme scénario de l’inter culturel au Québec. In: SAILLANT, F. (Org.) **Pluralité et vivre ensemble**. Laval: Les Presses de l’Université Laval (p. 39-62).

Submission on: 24/09/2023

Accepted on: 24/11/2023

Citations and references
in accordance with the:



AMERICAN
PSYCHOLOGICAL
ASSOCIATION

VIOLAÇÃO AO DIREITO À EDUCAÇÃO: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos

André Viana Custódio¹
Gladir da Silva Cabral²
Johana Cabral³

Resumo: Este artigo trata da educação de migrantes venezuelanos no Brasil. Tem por objetivo geral analisar quais as demandas educacionais especializadas das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, no processo de inclusão no sistema educacional brasileiro. Quanto aos objetivos específicos, são estes: contextualizar a migração venezuelana para o Brasil; apresentar a inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, no Brasil; e analisar as demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, no sistema educacional brasileiro. O problema de pesquisa formulado foi o seguinte: considerando o fluxo venezuelano para o Brasil, bem como a garantia do direito universal à educação, quais as demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, no processo de inclusão no sistema educacional brasileiro? Partiu-se da hipótese de que as peculiaridades da conformação do fluxo migratório venezuelano – o qual contempla povos originários de variadas etnias, como *Warao*, *Pemon*, *Eñepá*, *Kariña* e *Wayúú* – demandam ações escolares especializadas, mediante práticas pedagógicas diferenciadas, as quais respeitem suas culturas e modos de vida, e promovam uma educação intercultural. Foram utilizados o método de abordagem dedutivo, o método de procedimento monográfico e as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados revelaram que a educação, no Brasil, tem desconsiderado as necessidades educacionais especializadas das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, pertencentes às comunidades indígenas.

Palavras-chave: Crianças e adolescentes. Direitos Humanos. Educação Escolar. Indígenas. Migração Venezuelana.

¹ Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), Brasil, com Pós-doutorado na Universidade de Sevilha (US/Espanha). Coordenador adjunto e Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito - Mestrado e Doutorado - da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGD/UNISC). Líder do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens e Políticas Públicas do PPGD/UNISC. Coordenador do projeto de pesquisa "Articulação intersetorial para proteção de crianças e adolescentes contra a violação de direitos", financiado pelo CNPQ e do projeto institucional de pesquisa "Violação de direitos de crianças e adolescentes: articulação intersetorial de políticas públicas de atendimento, proteção e justiça. Consultor em políticas públicas. E-mail de contato: andrecustodio@unisc.br.

² Doutor em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC), Brasil. Mestre em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense, em Criciúma (SC). E-mail de contato: gladirc@gmail.com.

³ Doutoranda em Direito pela Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul (RS), Brasil. Mestre em Direito pela Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Inclusão Social e do Grupo de Estudos em Direitos Humanos de Crianças, Adolescentes e Jovens do PPGD/UNISC. Bolsista PROSUC/CAPES. E-mail de contato: jcabral@mx2.unisc.br.

VIOLATION OF THE RIGHT TO EDUCATION: school inclusion and specialized educational demands from Venezuelan migrant children and adolescents

Abstract: The purpose of this article is to discuss the education of Venezuelan migrants in Brazil. The main objective is to analyze the specialized educational demands of Venezuelan migrants as they integrate into the Brazilian educational system. The specific objectives are: contextualizing Venezuelan migration to Brazil; presenting Venezuelan migrant children and adolescents' school integration in Brazil; and analyzing Venezuelan migrant children and adolescents' specialized educational requirements within Brazilian educational systems. This study posed the following research question: given the Venezuelan migrant flow into Brazil as well as the guarantee of the universal right to education, what are the specialized educational requirements of Venezuelan migrants as they integrate into the Brazilian educational system? We started from the hypothesis that the peculiarities of the Venezuelan migratory flow – which includes original peoples of various ethnicities, such as *Warao*, *Pemon*, *Eñepá*, *Kariña*, and *Wayúú* – demand specialized school actions, through differentiated pedagogical practices, which respect their cultures and ways of life, and promote an intercultural education. Bibliographic and documentary research techniques were used along with the deductive approach and the monographic procedure method. Results indicated that the Brazilian education system neglected the special educational needs of Venezuelan migrants and their children.

Keywords: Children and Adolescents. Human Rights. School Education. Indigenous. Venezuelan Migration.

VIOLACIÓN AL DERECHO A LA EDUCACIÓN: inclusión escolar y demandas educativas especializadas de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos

Resumen: Este artículo trata de la educación de los emigrantes venezolanos en Brasil. Tiene por objetivo general analizar las demandas educativas especializadas de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en lo proceso de inclusión en el sistema educativo brasileño. En cuanto a los objetivos específicos, son estos: contextualizar la migración venezolana hacia Brasil; presentar la inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en Brasil; y analizar las demandas educativas especializadas de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos, en el sistema educativo brasileño. El problema de investigación formulado fue el siguiente: considerando el flujo venezolano hacia Brasil, así como la garantía del derecho universal a la educación, ¿cuáles son las demandas educativas especializadas de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos, en lo proceso de inclusión en el sistema educativo brasileño? Se partió de la hipótesis de que las peculiaridades de la conformación del flujo migratorio venezolano – que incluye pueblos originarios de diversas etnias, como *Warao*, *Pemón*, *Eñepá*, *Kariña* y *Wayúú* – demandan acciones escolares especializadas, a través de prácticas pedagógicas diferenciadas, que respeten sus culturas y formas de vida, y promuevan la educación intercultural. Fueran utilizados el método de enfoque deductivo, el método de procedimiento monográfico y las técnicas de investigación bibliográfica y documental. Los resultados revelaron que la educación en Brasil ha desatendido las necesidades educativas especializadas de los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos, pertenecientes a comunidades indígenas.

Palabras clave: Niños y Adolescentes. Derechos Humanos. Enseñanza. Indígenas. Migración Venezolana.

Introdução

A Venezuela responde por um dos maiores movimentos forçados de pessoas no mundo. De acordo com os dados de 11 de junho de 2023, mais de 7.32 milhões de pessoas já deixaram o país em razão de ameaças, violência, insegurança, falta de alimentos, de medicamentos e de serviços essenciais. A diáspora venezuelana tem sido presenciada pelo mundo e sentida, especialmente, pelos países latino-americanos e caribenhos (UNHCR, 2023; R4V, 2023a).

Parte do fluxo migratório venezuelano tem se deslocado rumo ao território brasileiro. Um movimento que se dá pela fronteira norte, no Estado de Roraima, especialmente a partir das cidades de Pacaraima e Boa Vista. A chegada dos venezuelanos ao Brasil – movimento até então comum, por tratar-se de região de fronteira – foi intensificada a partir de meados de 2015. Em 2016 e 2017, esse fluxo tornou-se bastante intenso e, no ano de 2018, atingiu o seu ápice, demandando do Governo Federal brasileiro a instituição de uma força-tarefa, com a finalidade de gerenciar o ordenamento da fronteira, o abrigamento e a assistência, especialmente aos migrantes vulneráveis, além da interiorização dos migrantes venezuelanos a outras regiões brasileiras (MARTINO, MOREIRA, 2020; SILVA, 2020).

Dos venezuelanos que imigraram e encontram-se no Brasil, duas características sobressaem: grande parte do fluxo é de pessoas indígenas e, quase metade, encontra-se na faixa etária abaixo dos dezoito anos. Ou seja: trata-se de um fluxo expressivamente composto por crianças e adolescentes, pertencentes aos diferentes grupos étnicos. Assim, nas ações de acolhida e nas políticas públicas ofertadas, é preciso considerar as demandas específicas de meninos e meninas venezuelanos, contemplando as peculiaridades dos povos originários, para que os seus direitos sejam plenamente resguardados (ACNUR, 2022).

No chamado processo de integração local, está a inclusão escolar de crianças e adolescentes. O presente estudo trata da educação de migrantes venezuelanos no Brasil. Seu objetivo geral é analisar as demandas educacionais especializadas das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, no processo de inclusão no sistema educacional brasileiro. Os objetivos específicos são: contextualizar a migração venezuelana para o Brasil; apresentar a inclusão escolar das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, no Brasil; e analisar as demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, no sistema educacional brasileiro.

Para tanto, partiu-se do seguinte problema de pesquisa: considerando o fluxo venezuelano para o Brasil, bem como a garantia do direito universal à educação, quais são as demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, no processo de inclusão no sistema educacional brasileiro? A hipótese aventada foi a de que as peculiaridades da conformação do fluxo migratório venezuelano – que contempla povos originários de variadas etnias, como *Warao*, *Pemón*, *Eñepá*, *Kariña* e *Wayúu* – demandam ações escolares especializadas, mediante práticas pedagógicas diferenciadas, as quais respeitem suas culturas e modos de vida, e promovam a educação intercultural.

A abordagem teórica do tema se justifica em razão da necessidade de se aprofundar os estudos no campo da Educação e Migração, reconhecendo-se as diferentes infâncias e adolescências presentes nos fluxos forçados da contemporaneidade a demandar ações e políticas especializadas, para que a proteção e a promoção dos direitos se deem de forma a contemplar as distintas necessidades, como as do acesso e permanência à educação básica brasileira.

Na elaboração do artigo, foram empregados o método de abordagem dedutivo, o método de procedimento monográfico e as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental.

Os resultados da pesquisa demonstraram que a educação, no Brasil, tem desconsiderado as necessidades educacionais especializadas das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, pertencentes às comunidades indígenas. Isso porque, na perspectiva da teoria da proteção integral, as crianças e os adolescentes, por encontrarem-se em processo de desenvolvimento, devem receber um atendimento diferenciado, especializado e integral.

Migração venezuelana para o Brasil

A população venezuelana, especialmente a partir do ano de 2014, sentiu uma drástica piora em sua condição de vida, causada por questões econômicas, políticas e humanitárias, sobretudo pela ausência de proteção estatal e o aumento da violência, devido ao desespero da população em vista da restrição alimentar e sanitária, e aos protestos severamente reprimidos pelo aparato policial (MILESI, COURY, ROVERY, 2018; SOUZA, ALFAYA, 2022). A situação humanitária da República Bolivariana da Venezuela resultou de questões políticas, econômicas e sociais. Sobre as causas políticas, tem-se que:

[a] Venezuela é conhecida por ter sido sempre um país marcado por embates e disputas políticas. Outrossim, ao final dos anos 1990, assumiu o papel de líder da chamada “Revolução Bolivariana”, o tenente-coronel Hugo Chávez que, com o seu grande poder de retórica, oratória e populismo exacerbado, tomou o poder do país na chamada “retomada do poder pelo povo, contra as classes dominantes e opressoras”, ao que também atribuiu como sendo a segunda libertação da Venezuela. (SOUZA, ALFAYA, 2022, p. 212-213).

Com a morte de Hugo Chávez no ano de 2013, vítima de câncer, foi eleito Nicolás Maduro, o qual, inclusive, participara do governo chavista. No entanto, de acordo com Souza e Alfaya (2022), o novo mandatário – e atual presidente da Venezuela – era menos popular e menos preparado que o seu antecessor. Assim, Nicolás Maduro teria adotado uma série de decisões políticas inadequadas, as quais, somadas aos fatores externos – como a queda do valor do barril do petróleo, a retração da produção e a diminuição das exportações –, teria motivado a instabilidade social no país.

A vida foi tornando-se insustentável no país, provocando a saída dos cidadãos venezuelanos. Verificou-se a “[f]alta de medicamentos básicos que dificultam o acesso a serviços básicos de saúde e tratamento de doenças crônicas como pressão alta e diabetes. Falta de alimentos, o que gerou na população Venezuelana uma ‘desnutrição severa’” (SIMÕES, 2017, p. 49), fomentando a diáspora venezuelana. A emigração se apresenta, na atualidade, um processo generalizado na população da Venezuela, atingindo todos os estratos sociais e graus de instrução. Um movimento marcado pelo processo de globalização, mas, sobretudo, pelas condições internas, violadoras dos direitos humanos (RIBAS, 2018). Uma realidade que afetou os três países que fazem fronteira com a Venezuela, sobretudo o Brasil e a Colômbia. Trata-se da dinâmica migratória Sul-Sul: pessoas provenientes de países do Sul Global deslocando-se para países também do Sul Global, um movimento que rompe com o fluxo Sul-Norte, muito em razão das políticas anti-imigração do Norte Global (JAROCHINSKI-SILVA, BAENINGER, 2021).

O Brasil se apresenta, então, não só como um país de trânsito, mas também de destino para o fluxo venezuelano (MILESI, COURRY, ROVERY, 2018). Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2022) consideram que o fluxo migratório venezuelano para o Brasil se deu em três ondas – bem demarcadas. Até 2010, esse movimento foi marcado por uma dinâmica muito própria dos espaços de fronteira. A partir de 2010, passa a revelar uma vinculação à mobilidade

do capital. Assim, a primeira onda, datada de 2000 a 2015, é caracterizada por trabalhadores altamente qualificados, os quais se deslocaram, sobretudo, para as capitais brasileiras e metrópoles do Sudeste. Os/as venezuelanos/as que imigraram para o Brasil nesse período correspondente à primeira onda, vieram como cientistas, pesquisadores/as, professores/as, médicos/as, gerentes, diretores/as, executivos/as e estudantes de nível superior. Foram 8.670 registros. Desse total, 22% eram estudantes e 11,9% engenheiros. Do total, ainda, 54% eram pessoas do sexo masculino. Os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro concentraram 70% do afluxo venezuelano no período, embora todos os Estados brasileiros tenham recebido ao menos um migrante venezuelano. No Estado de Roraima, nesse período, foram apenas 409 registros, representando menos de 5% do total – uma configuração bem diferente da segunda e terceira ondas.

A segunda onda do fluxo migratório venezuelano para o Brasil compreende os anos de 2016 e 2017. Isso porque, no ano de 2016, a crise político-econômica da Venezuela já estava avançada, de modo que cresceram os ingressos pela fronteira do Estado de Roraima. O perfil socioeconômico dos migrantes ainda era composto por profissionais liberais e pessoas com escolaridade superior. Porém, a esse grupo já se mesclava uma parcela da população mais empobrecida, afetada pelas restrições que atingiam o corpo social da Venezuela. Neste período, se diversificaram as formas de permanência no Brasil, aumentando os pedidos de reconhecimento da condição de refugiados. Em 2016, foram 3.375 registros de solicitações de refúgio de venezuelanos, ao passo que em 2017 o número sobe para 17.865 pedidos de refúgio registrados pelo Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE. Como resultado de intensas reivindicações de organismos internacionais e organizações da sociedade civil, o Conselho Nacional de Imigração – CNIg editou, em março de 2017, a Resolução Normativa nº 126, em ação conjunta com o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE, autorizando a concessão de residência temporária, pelo prazo de até dois anos, ao estrangeiro que: tenha ingressado no Brasil por via terrestre, seja nacional de país fronteiriço e para o qual ainda não vigore o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL e outros países associados (BAENINGER, DEMÉTRIO, DOMENICONI, 2022). Ampliaram-se, portanto, as formas de regularização documental dos venezuelanos no Brasil. “Esse amparo legal ofereceu documentação a 5.851 pessoas (quase 75% dos registros entre 2016 e 2017),

[...]” (BAENINGER, DEMÉTRIO, DOMENICONI, 2022, p. 75). Na segunda onda, o Estado de Roraima passou a concentrar 64% dos registros de migrantes, ao passo que o Estado de São Paulo respondeu por 12% dos registros de 2016 e 2017 (BAENINGER, DEMÉTRIO, DOMENICONI, 2022).

Por fim, a terceira onda é a que se inicia a partir do ano de 2018, já num contexto de gestão migratória que inclui as diretrizes decorrentes das portarias especiais, dos instrumentos jurídicos que surgiram em razão da Lei nº 13.445/2017 (Lei de Migração) e dos mecanismos definidos pela Lei nº 9.474/1997 (Estatuto dos Refugiados). Além do mais, em março de 2018, sobreveio a Portaria nº 9, após fortes críticas à Resolução Normativa nº 126/2017. A Portaria Interministerial nº 9, de 14 de março de 2018, propiciou, dentre os avanços, a exclusão da exigência de entrada por via terrestre, para a concessão da autorização de residência aos migrantes nacionais de país fronteiro aos quais não vigore o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. Não obstante, o instituto do refúgio continuou sendo determinante para a configuração da terceira onda, especialmente com a aprovação em bloco, pelo Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, aos solicitantes de refúgio venezuelanos, no final de 2019, com base no Estatuto dos Refugiados (BAENINGER, DEMÉTRIO, DOMENICONI, 2022).

A terceira onda, portanto, perdurou até meados de 2020, quando foi afetada pela pandemia mundial da COVID-19. É constituída por uma população empobrecida e se concentra, sobretudo, no Estado de Roraima. Assim, de acordo com os dados do Sistema Nacional de Registro Migratório – SISMIGRA, no período de 2018 a março de 2020, foram contabilizados 145.996 registros ativos, no Brasil, de migrantes venezuelanos, dos quais 112.507 foram pela Portaria Interministerial nº 9/2018, o que representa 77,1% do total de registros. Ainda, segundo o Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, entre 2019 e 2020, foram deferidas 46.643 solicitações de refúgio de venezuelanos, computando no ano de 2020, no Brasil, um total de 53.197 refugiados venezuelanos (BAENINGER, DEMÉTRIO, DOMENICONI, 2022).

No que tange à distribuição espacial, a terceira onda segue concentrada no Norte do Brasil: os Estados de Roraima e do Amazonas, juntos, reuniram 78% dos registros de venezuelanos. Contudo, já se verifica, em razão do Programa de Interiorização, promovido pela

Operação Acolhida, intenso espraiamento da migração venezuelana por todo o território brasileiro, sobretudo na porção Centro-Sul brasileira. Dados os limites com o fechamento físico da fronteira terrestre entre Brasil-Venezuela em razão da COVID-19, somados a outras questões, como o aumento das dificuldades de renovação dos vistos de permanência, o desemprego, a impossibilidade de realização dos pedidos de refúgio em razão da suspensão das atividades presenciais, o desemprego e a própria crise sanitária, a terceira onda encontrou seus limites no ano de 2020 (BAENINGER, DEMÉTRIO, DOMENICONI, 2022).

A pesquisa de Baeninger, Demétrio e Domeniconi, publicada no ano de 2022, sugere, ao final, a iminência de uma quarta onda, no contexto da pandemia mundial da COVID-19, certamente afetada por travessias mais perigosas, com migrantes venezuelanos indocumentados, vindos, sobretudo, do Peru e de países vizinhos ao Estado brasileiro. O que os órgãos e sistemas de registros revelam, consoante a sistematização da Plataforma Regional de Coordenação Intergeracional R4V – *Response for Venezuelans* –, é a existência, a partir dos dados de 24 de julho de 2023, de 402.571 venezuelanos com autorização de residência no Brasil, de 50.878 solicitações de refúgio de venezuelanos no Brasil ainda pendentes, e do reconhecimento, até janeiro de 2023, de 53.307 refugiados venezuelanos (R4V, 2023b).

Com início no mês de abril do ano de 2018, a estratégia de interiorização propicia a inclusão socioeconômica de venezuelanos – refugiados e migrantes, bem como a diminuição da concentração no Estado de Roraima. A estratégia de interiorização integra a Operação Acolhida, organizada pelo Governo Federal brasileiro, com o apoio do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, da Organização Internacional para as Migrações – OIM e de outras agências da Organização das Nações Unidas – ONU e de entidades da sociedade civil. Ao todo, existem quatro modalidades de interiorização: a institucional ou abrigo-abrigo; a de reunificação familiar; a de reunião social; e a de vaga de emprego sinalizada. De acordo com os dados da plataforma interativa *online*, com dados atualizados até julho de 2023, já foram interiorizadas 109.815 pessoas da Venezuela. Os Estados que mais receberam os migrantes venezuelanos foram: Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul e São Paulo. Dos interiorizados, 44% estavam na faixa etária abaixo dos 19 anos. Ou seja, verifica-se a significativa presença de crianças e adolescentes no grupo de venezuelanos interiorizados. Cumpre frisar que a interiorização é de participação voluntária e requer: regularização no país,

imunização, avaliação médica, bem como a assinatura de termo de voluntariedade (ACNUR, OIM, 2023).

Por sua vez, outras duas fontes de dados contribuem com a identificação da configuração atual da presença dos migrantes venezuelanos no Brasil, ambas alimentadas pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR. A primeira, trata-se do Painel do Perfil de Abrigos em Roraima, dos quais seis localizam-se no município de Boa Vista e dois no município de Pacaraima. Segundo dados de 2 de agosto de 2023, existem 7.901 pessoas abrigadas. Dentre os abrigados, 2.012 são indígenas e 3.915 encontram-se na faixa etária abaixo dos 18 anos (ACNUR, 2023a). A segunda fonte, trata-se do Painel de Perfil Populacional Indígena, atualizado em julho de 2023, o qual aponta o registro de 10.186 pessoas indígenas, das etnias *Warao, Pemón, Eñepá, Kariña* e *Wayúu*. Do total, 4.692 tinham menos de 18 anos (ACNUR, 2023b). Verifica-se, portanto, que a migração venezuelana para o Brasil é marcada por duas características elementares: a primeira, pela presença significativa de crianças e adolescentes; a segunda, pela presença de povos originários.

Inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos

Supridas as necessidades prementes de assistência inicial a que migrações de tipo humanitário demandam, outras questões se colocam em evidência no chamado processo de integração à sociedade de acolhida. Uma delas é a inclusão, de meninos e meninas em idade escolar, no sistema formal de ensino brasileiro. Trata-se do exercício do direito humano e fundamental à educação, o qual no Brasil é assegurado a todas as crianças e aos adolescentes, sem qualquer discriminação, garantidos o padrão de qualidade e a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, nos termos das previsões constitucional e estatutária (BRASIL, 1988, BRASIL, 1990).

O artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988 estabelece o dever do Estado em ofertar a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada, inclusive, a sua oferta gratuita a todos os que não tiveram acesso na idade apropriada (BRASIL, 1988). O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990). Já a Lei nº 13.445/2017, a qual

instituiu a Lei de Migração, reforçou, no artigo 4º, inciso X, que ao migrante é assegurado o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade ou condição migratória (BRASIL, 2017).

O Censo Escolar da Educação Básica consiste em um levantamento estatístico, realizado ano a ano, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, bem como com as escolas públicas e privadas brasileiras. Essa pesquisa possibilita a realização de um panorama das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro na educação básica. Reúne informações importantes acerca das etapas e modalidades de ensino, dotando os gestores públicos do diagnóstico necessário à operacionalização das políticas públicas na área da educação (BRASIL, 2023).

De acordo com o “Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas”, no ano de 2022, foram registradas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica brasileiras. Houve um aumento de 1,5% nas matrículas, com relação a 2021, resultado da expansão da rede privada de ensino. De modo detalhado, a educação infantil contou com 9,0 milhões de matrículas em 2022. O ensino fundamental registrou 26,5 milhões de matrículas. Por sua vez, o ensino médio contou com 7,9 milhões de matrículas no ano de 2022 (BRASIL, 2023).

Sobre o acesso de crianças e adolescentes migrantes aos serviços educacionais, no Brasil, vale uma ressalva: “O INEP, até o ano de 2020, proporcionava informações muito ricas sobre o acesso aos vários níveis de ensino, inclusive desagregando os dados por país de nascimento do estudante. Essa forma de disseminação foi descontinuada, fato que limita temporalmente a análise dos dados [...]” (OLIVEIRA, TONHATI, 2022, p. 21). Em que pese a descontinuidade, crianças e adolescentes migrantes integram as escolas brasileiras, sendo inegável seu impacto nas rotinas e práticas escolares.

Considerando as informações disponíveis até o ano de 2020, é possível fazer um mapeamento da inserção escolar de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. Dois estudos, realizados no âmbito das pesquisas junto ao Observatório das Migrações Internacionais – OBMigra, contribuem para a sistematização das informações: o capítulo de Oliveira e Tonhati (2022), intitulado “Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil”, no

documento “Relatório Anual 2022”, e o capítulo de Vinha e Yamaguchi (2021), intitulado “Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil”, na publicação “Relatório Anual 2021: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil”.

Portanto, a década de 2011 a 2020 foi marcada por características e eventos muito peculiares. Dentre os eventos, podem ser citados o fluxo de haitianos pós-terremoto de 2010 e o de venezuelanos, sobretudo a partir do ano de 2017. Dentre as características, bastante acentuadas na segunda metade da década em análise, tem-se: o processo de feminização das migrações e o aumento do número de crianças e jovens, migrantes e em situação de refúgio, nos movimentos migratórios para o território brasileiro (VINHA, YAMAGUCHI, 2021; OLIVEIRA, TONHATI, 2022). Ou seja, “[j]unto ao aumento no número de mulheres, observa-se um novo processo nas migrações internacionais para o país, em que há a chegada de mais crianças e adolescentes” (OLIVEIRA, TONHATI, 2022, p. 9).

Quando se volta a análise para a inclusão de crianças e adolescentes migrantes na educação básica brasileira no período de 2011 a 2020, outras características sobressaem. A primeira é a do inegável incremento no número de estudantes migrantes nas escolas brasileiras, nos três segmentos: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A segunda característica consiste na maior concentração dos estudantes migrantes nas capitais dos Estados. A terceira característica, a de que as escolas públicas que possuem o maior número de estudantes migrantes estão em locais periféricos ou de baixa renda (VINHA, YAMAGUCHI, 2021; OLIVEIRA, TONHATI, 2022). “No entanto, não necessariamente esses alunos estão em escolas com resultados ruins em avaliações externas” (VINHA, YAMAGUCHI, 2021, p. 283). Por fim, a quarta característica, contrariando a feminização das migrações em geral, consiste na prevalência de estudantes do sexo masculino, principalmente no ano de 2020 (VINHA, YAMAGUCHI, 2021).

O ano de 2020 fica em relevo, pois, mesmo com a pandemia da Covid-19, foi o ano que mais teve matrículas de crianças e adolescentes imigrantes em toda a série histórica analisada. Fato de extrema relevância para pensar e propor políticas públicas inclusivas, que permitam aos estudantes o acesso à matrícula na escola, e, também, uma política educacional, do mesmo modo inclusiva e que valorize a diversidade cultural. (OLIVEIRA, TONHATI, 2022, p. 28).

O ano que encerra a década analisada – que, por sua vez, é o último ano com a desagregação dos dados por país de nascimento dos estudantes – é o ano atravessado pela pandemia mundial da COVID-19, a qual gerou, além das medidas de distanciamento e de suspensão da presencialidade nas escolas, o fechamento das fronteiras – terrestres e aéreas. Ainda assim, manteve-se, no ano de 2020, o incremento do número de estudantes migrantes no sistema formal de ensino (OLIVEIRA, TONHATI, 2022).

O trabalho de Vinha e Yamaguchi (2021) pontua que, em 2010, o número total de estudantes migrantes, na educação básica brasileira, era de 41.916 pessoas. No final da década analisada – 2020, o número total de estudantes migrantes foi de 122.900, distribuídos entre as seguintes etapas:

Tabela 1 – Número de migrantes por etapa da educação em 2020

Etapa da educação	2020
Educação Infantil	18.007
Ensino Fundamental	77.193
Ensino Médio	16.056
Curso Técnico Integrado	940
Ensino Médio - Magistério	83
Curso Técnico/EJA	10.621
Total:	122.900

Fonte: VINHA, YAMAGUCHI, 2021.

No ano de 2020, as três principais nacionalidades de estudantes migrantes foram: a Venezuela, com 39.954 matrículas; o Haiti, com 17.336 matrículas; e a Bolívia, com 13.286 matrículas. Verifica-se, portanto, a predominância de estudantes provenientes de países latino-americanos, marcados por questões tanto de ordem política quanto humanitária. Dentre os migrantes do chamado Norte Global, sobressaem, no ano de 2020, os provenientes dos Estados Unidos da América – EUA e os de Portugal (VINHA, YAMAGUCHI, 2021).

O trabalho de Oliveira e Tonhati (2022) apresenta a soma do total de matrículas de estudantes migrantes de cada ano da década histórica de 2011 a 2020. Segundo os autores, a educação infantil contou com o total de 138.588 estudantes migrantes, no período. O ensino

fundamental obteve o total de 414.342 estudantes migrantes. O ensino médio fechou a década analisada com 92.887 estudantes migrantes, ao todo. Esses dados revelam que, de 2011 a 2020, as crianças e os adolescentes migrantes ocuparam 645.817 vagas nas escolas públicas e privadas brasileiras.

Quanto à presença de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos, nas escolas brasileiras, no período de 2011 a 2020, tem-se os seguintes dados:

Tabela 2 – Número de estudantes venezuelanos na educação básica brasileira

Ano	Total
2011	588
2012	632
2013	639
2014	697
2015	816
2016	1.123
2017	2.178
2018	6.975
2019	21.535
2020	39.954

Fonte: VINHA, YAMAGUCHI, 2021.

Os dados da presença dos estudantes venezuelanos na educação básica brasileira, na década analisada, confirmam as três ondas formuladas por Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2022). Até 2015, a presença de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos na educação básica ocorreu em quantidades bem parecidas, fruto de um movimento ainda sutil, que remete à primeira onda. Nos anos 2016 e 2017, relativos à segunda onda, dá-se a passagem para as unidades de milhar, na classificação dos números decimais: de 816 em 2015, passa para 1.123 em 2016, sendo que o número quase dobra no ano de 2017. Por sua vez, entre 2018 e 2020, o número de estudantes migrantes venezuelanos cresce exponencialmente, de 6.975 em 2018, para 39.954 em 2020, confirmando a terceira onda do fluxo para o Brasil. Distribuindo-se por região, tem-se a seguinte configuração:

Tabela 3 – Número de estudantes venezuelanos na educação básica brasileira, por região

Região	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Norte	242	254	264	297	379	564	1.452	5.667	16.071	24.466
Nordeste	36	30	37	44	41	37	64	127	554	1.114
Sul	25	31	31	55	95	152	205	410	2.143	7.138
Sudeste	262	285	278	267	265	323	386	625	2.063	5.026
Centro-Oeste	23	32	29	34	36	47	71	146	704	2.210
Total	588	632	639	697	816	1.123	2.178	6.975	21.535	39.954

Fonte: VINHA; YAMAGUCHI, 2021.

Verifica-se, na Tabela 3, não apenas a intensificação do fluxo venezuelano na região Norte do Brasil a partir do ano de 2017, como também o aumento, especialmente nos anos de 2019 e 2020, do número de estudantes venezuelanos nas regiões do Sul e Sudeste, já como resultado da estratégia de interiorização, promovida pela Operação Acolhida. Se for detalhada a região Norte, a qual seguiu, em 2020, em razão da própria dinâmica da migração venezuelana para o Brasil, computando o maior número de estudantes venezuelanos, tem-se que as três principais cidades com estudantes migrantes venezuelanos na educação básica são: Boa Vista – RR, com 11.375 estudantes; Manaus – AM, com 8.232 estudantes; e Pacaraima – RR, com 2.260 estudantes (VINHA; YAMAGUCHI, 2021). Aumentando um pouco mais a lente, para especificar a cidade de Boa Vista – RR, verifica-se:

Tabela 4 – Escolas públicas de Boa Vista – RR com 200 ou mais estudantes migrantes em 2020

Escola	Bairro/Região	Venezuelanos
EM Prof. Carlos Raimundo Rodrigues	Tancredo Neves	277
EM Frei Artur Agostini	São Vicente	256
EM Pequeno Polegar	Treze de Setembro	238
EM Newton Tavares	Calunga	232
EM Juslany de Souza Flores	Jardim Tropical	220
EM Profa Maria Francisca da Silva Lemos	Buritis	210

Fonte: VINHA, YAMAGUCHI, 2021.

As escolas de Boa Vista com o maior número de estudantes migrantes venezuelanos são todas da rede municipal de ensino. “Com poucas exceções, as escolas estão situadas em regiões

mais periféricas e em setores censitários com baixa renda média por pessoa, segundo os dados do Censo Demográfico de 2010” (VINHA, YAMAGUCHI, 2021, p. 274). Verifica-se, portanto, os desafios ao acolhimento escolar de crianças e adolescentes migrantes nas escolas da periferia de Boa Vista – RR.

Não obstante a importância das informações, cumpre destacar a insuficiência desses dados. Primeiro, porque não permite o diagnóstico real das crianças e adolescentes migrantes venezuelanos que não estão inseridos na escola e, portanto, encontram-se em situação de violação do direito humano e fundamental à educação. Segundo, porque essa coleta, ainda que permita a análise do desempenho médio das escolas pelo Sistema Nacional de Avaliação Básica – SAEB, não possibilita a averiguação do desempenho individual dos estudantes migrantes. Ou seja, não é possível analisar a trajetória dos migrantes venezuelanos na escola, seja em nível de desempenho, reprovação ou abandono (VINHA, YAMAGUCHI, 2021). Terceiro, os dados não contemplam a identificação étnico-cultural dos estudantes migrantes. Assim, tratando-se da migração venezuelana – fortemente composta por povos originários –, não há como identificar quantos estudantes indígenas estão incluídos nas escolas públicas e privadas do sistema formal de ensino, bem como quais as metodologias utilizadas para esse atendimento escolar e quais as demandas educacionais presentes na atualidade.

As demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep permitiram, até o ano de 2020 – momento a partir do qual não foram mais identificadas as nacionalidades dos estudantes da educação básica brasileira –, a obtenção de informações importantes acerca da presença de crianças e adolescentes venezuelanos nas escolas brasileiras. Há, contudo, uma peculiaridade da migração advinda da Venezuela que resta invisibilizada nos documentos e debates sobre Migração e Educação: a presença das crianças e dos adolescentes provenientes de povos originários, a demandar atendimento escolar especializado, com metodologias pedagógicas que respeitem suas culturas, línguas e modos de vida.

O Painel de Perfil Populacional Indígena, ao disponibilizar as informações sobre

populações indígenas refugiadas e migrantes no Brasil, detalha as etnias que compõem o grupo venezuelano. Dos 10.186 indígenas registrados até julho de 2023: 6.804 são da etnia *Warao*; 2.818 são da etnia *Pemón*; 259 são da etnia *Kariña*; 241 são da etnia *Eñepá*; e 64 são da etnia *Wayúu*. Da totalidade do grupo, 62% obtiveram o reconhecimento da condição de refugiados ou são solicitantes de refúgio e, quase metade, são crianças e adolescentes (ACNUR, 2023b). Ou seja, na perspectiva da interseccionalidade, algumas categorias se acumulam: crianças, migrantes/refugiadas e indígenas. Cada categoria tem o seu rol de direitos de proteção correspondente a incidir também sobre o atendimento educacional. Como bem destacam Collins e Bilge (2020), a utilização da interseccionalidade enquanto ferramenta analítica permite entendimentos mais amplos sobre as identidades coletivas e as ações políticas. Na relação entre interseccionalidade e educação, a perspectiva crítica da educação vai muito além de uma aprendizagem não-discriminatória. Requer pedagogias e didáticas dialógicas, as quais naveguem pelas diferenças, considerando-as, fomentando a equidade e a negociação entre os diferentes grupos.

Portanto, além do direito à educação, há outros direitos que precisam ser observados quando se trata da inclusão escolar de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos: a peculiaridade étnica de estudantes indígenas. A Constituição Federal de 1988, no artigo 210, § 2º, estabeleceu: “[o] ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). A Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, ao desenvolver a conformação do ensino formal no Brasil, estabeleceu os níveis e modalidades de ensino. No artigo 78, assegurou o desenvolvimento, pelo Sistema de Ensino da União, de programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, para a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências. Estabeleceu, ainda, no artigo 79, a responsabilidade da União em prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino e oferecer educação intercultural às comunidades indígenas, com o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 1996).

Art. 79. [...]

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996).

Verifica-se, portanto, a garantia de programas integrados de ensino e pesquisa, no atendimento escolar aos povos indígenas, com vista ao fortalecimento de suas práticas socioculturais, ao respeito à língua materna da comunidade indígena, à formação dos profissionais e atores da educação escolar, e ao desenvolvimento de currículos e materiais didáticos especializados.

A previsão da educação escolar bilíngue e intercultural para os povos indígenas também foi elencada no Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Trata-se de um importante instrumento de planejamento de políticas públicas, de duração decenal, para a manutenção e o desenvolvimento do ensino nos seus diferentes níveis. No artigo 8º da Lei, está previsto que os entes federados – Estados, Distrito Federal e municípios –, deverão elaborar os seus correspondentes planos de educação, incluindo estratégias que considerem, dentre outras, as necessidades específicas das comunidades indígenas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural. Dentre as metas e estratégias do PNE, vale frisar, na meta 5 – relativa à alfabetização das crianças –, a estratégia 5.5: “apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas [...]” (BRASIL, 2014).

Além das normativas específicas relativas à educação, cabe mencionar a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, emitida pela Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, a qual dispôs sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Essa resolução consiste no “[...] primeiro documento federal que aborda especificamente a educação básica para a população proveniente de fluxos migratórios

internacionais” (AZEVEDO, AMARAL, 2022, p. 134).

A Resolução nº 1/2020 garante o direito de matrícula a qual, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, sem requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (BRASIL, 2020). A Resolução nº 1/2020, não obstante a ausência de força vinculante – por tratar-se de um ato administrativo com caráter recomendatório –, resolve uma celeuma até então dominante nas secretarias e unidades educacionais brasileiras, consubstanciada na recusa de matrícula a crianças e adolescentes migrantes indocumentados, provenientes dos fluxos migratórios forçados.

Portanto, a partir da Resolução nº 1/2020, a ausência de histórico escolar ou de documentação que comprove a escolaridade da criança e do adolescente no país de origem, a ausência de tradução juramentada da documentação comprobatória existente, a situação migratória irregular ou a expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados não constituem óbice à realização da matrícula escolar. Aos que não possuem os documentos da frequência escolar, é assegurado procedimento de avaliação – a ser aplicado pelos sistemas de ensino – para verificação do grau de desenvolvimento do estudante, e a sua inserção no nível e ano escolares apropriados, nos termos do artigo 1º, § 5º, ao artigo 5º da Resolução, o qual estabelece que: “[a]s avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento” (BRASIL, 2020).

Por fim, vale destacar a previsão do artigo 6º da Resolução nº 1/2020 da Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, que estatui que as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base, dentre outras diretrizes, na: capacitação dos/as professores/as e dos/as funcionários/as sobre as práticas de inclusão; promoção de atividades que valorizem a cultura de estudantes não-brasileiros; e oferta de ensino de português como língua de acolhimento (BRASIL, 2020).

Depreende-se a existência de normativas – constitucionais e infraconstitucionais – que disciplinam os direitos educacionais das crianças e dos adolescentes migrantes e indígenas no Brasil. Ou seja, além do direito à matrícula, são assegurados: a educação escolar bilíngue e intercultural, materiais didáticos específicos e o fortalecimento das suas línguas e culturas. Em que pese a garantia dessas previsões, as crianças e os adolescentes migrantes venezuelanos

indígenas são constantemente violados no exercício do direito à educação no Brasil. Tais violações não aparecerão no Censo Escolar da Educação Básica, produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, tampouco nos relatórios anuais dos observatórios e/ou institutos governamentais. Os desafios e as violações de direitos estarão presentes nos relatos das próprias crianças, adolescentes e comunidades indígenas venezuelanas, e na produção científica realizada por educadores e pesquisadores diretamente envolvidos com o atendimento escolar dos estudantes migrantes.

O relatório “Vozes das pessoas refugiadas no Brasil: diagnósticos participativos do ACNUR 2020”, organizado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR, a partir do diálogo e de consultas com pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio entre outubro e novembro de 2020, elencou a educação como uma das cinco principais necessidades prioritárias. Os dados da pesquisa apontaram a redução no número de crianças em idade escolar matriculadas no sistema formal de ensino: 76% das crianças em idade escolar estavam fora da escola. Dentre as principais dificuldades relacionadas à educação, foram mencionadas: a falta de acesso ao material escolar; problemas com o transporte, em razão da distância e das limitações de ordem financeira; e falta de informações suficientes disponíveis sobre as matrículas (ACNUR, 2021). Além do mais, “[a] população indígena, por sua vez, indicou que gostaria de ter aulas com professores indígenas” (ACNUR, 2021, p. 27).

O documento “Percurso, percalços e perspectivas: a jornada do projeto Atuação em Rede: capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil”, organizado pela Escola Superior do Ministério Público da União – ESPMU e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR (ESPMU; ACNUR, 2020), o qual contou com a realização de simpósios, oficinas, minicursos e rodas de conversa, visando ao levantamento de questões prioritárias para o aprimoramento das políticas públicas de acolhimento e integração a migrantes e refugiados, traz o relato:

De acordo com os Warao presentes na oficina em Boa Vista, muitas famílias estão separadas por toda a Venezuela e em alguns estados do Brasil. Eles afirmam que, na Venezuela, todos os Warao tinham acesso a educação formal, com transporte desde as aldeias até os centros escolares, com aulas diárias de cinco horas. Metade dos professores era Warao, que ensinavam a cultura, as danças, histórias, a música. A outra metade dos professores eram brancos, responsáveis por ensinar espanhol, matemática e outros conteúdos. Havia quadras e espaços para brincar.

No abrigo Pintolândia (em Roraima), eles solicitam a mesma estrutura para que as crianças possam ter aulas mais completas. Os Warao presentes na oficina identificaram que o maior desafio na área de educação é a motivação das crianças. (ESPMU, ACNUR, 2020, p. 34).

O documento mais recente a contemplar os relatos de indígenas migrantes e refugiados é o “Plano de vida dos povos indígenas originários da Venezuela – Warao, E’ñepa e Ka’riña no Brasil”, organizado por representantes indígenas *Warao*, *E’ñepá* e *Kariña*, em parceria com Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e o Conselho Indígena de Roraima – CIR (UNICEF; CIR, 2023). Esse plano foi gestado no período de 2020 a 2022 a partir de diálogos e da troca de experiências do UNICEF e do CIR, com os indígenas *Warao*, *E’ñepá* e *Kariña*, moradores dos abrigos: Pintolândia, Jardim Floresta, Nova Canaã, Tancredo Neves e Janokoida. Como desafios enfrentados no acesso à educação escolar, foram apontados os seguintes: integração à sociedade brasileira; superação das dificuldades relacionadas ao contato com outras crianças, para uma melhor aprendizagem; adaptação das crianças indígenas dentro da escola formal e no sistema educacional brasileiro; incorporação dos idiomas próprios dentro da escola formal; falta de professores/as indígenas capacitados/as na língua materna; transporte escolar; desvalorização dos estudos realizados na Venezuela. Dentre os relatos que integram o documento, extrai-se: “Queremos que nós, indígenas, sejamos contratados pela escola formal, como tradutores e educadores interculturais, para ajudar a nossas crianças nos costumes passados à escola real” (UNICEF, CIR, 2023, p. 11).

Por fim, as demandas no acolhimento escolar de crianças e adolescentes migrantes indígenas também aparecem nas pesquisas e produções científicas brasileiras, revelando a inexistência de uma priorização de ações e metodologias especializadas para a educação escolar indígena. Na dissertação **Políticas públicas educacionais na infância: um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu**, Hora (2023) pesquisou a oferta dos direitos educacionais e políticas públicas municipais de acolhimento nas redes públicas de ensino no município de Nova Iguaçu na Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro. A autora destacou, sobre a pesquisa de campo em que acompanhou a inclusão de estudantes indígenas venezuelanos junto a uma escola municipal de Nova Iguaçu: “[a]pós semanas com diálogos e observação sobre as práticas foi possível concluir que o currículo da escola não sofreu alterações, as atividades propostas não traziam práticas de inserção que valorizassem as

especificidades do grupo indígena Warao” (HORA, 2023, p. 80).

No artigo “‘É complicado, eles são muito fechados’: docência e cultura indígena na escola”, Silva e Scaramuzza (2022) analisam as percepções de docentes acerca da cultura indígena e do seu ingresso em uma escola pública urbana amazônica. Na fala de uma das professoras – com doze anos de atuação –, fica evidente a ausência de uma educação especializada às crianças indígenas: “Eu acho que eles são normais. Eu considero que seria como qualquer outro aluno, da mesma forma trato um haitiano eu trato um indígena” (SILVA, SCARAMUZZA, 2022, p. 121). Depreende-se, da fala da professora, que a interculturalidade não é sequer reconhecida. Ou seja, a previsão do artigo 78 da Lei de Diretrizes e Bases, do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, não se consolida na ponta do atendimento educacional. Garantias constitucionais e infraconstitucionais estão sendo ignoradas pelos gestores educacionais, gerando a violação do direito à educação de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. Questiona-se, também, até que ponto os/as profissionais do ensino estão conhecendo e/ou recebendo as devidas instruções acerca dos documentos que deveriam orientar suas práticas docentes, a exemplo da Resolução nº 1/2020.

Verifica-se, assim, a demanda por ações e metodologias especializadas, próprias da educação escolar indígena, que compreendam: formação docente, desenvolvimento de material didático próprio de ensino, a presença de educadores e de auxiliares indígenas, além de outras ações – em um espaço de reafirmação identitária, de respeito às línguas, memórias, culturas e saberes indígenas, sobretudo de respeito aos direitos de crianças e adolescentes migrantes.

Considerações finais

O presente estudo buscou analisar as demandas educacionais especializadas das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, no processo de inclusão no sistema educacional brasileiro. Na primeira parte da pesquisa, fez-se a contextualização da migração venezuelana para o Brasil, a partir do contexto político-econômico-social da Venezuela, passando pelas ondas de fluxos migratórios, propostas por Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2022).

Em um segundo momento, foi apresentada a inclusão escolar das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, no Brasil. Verificou-se que, na década histórica de 2011

a 2020, houve o incremento do número de estudantes migrantes nas escolas brasileiras, fechando, no ano de 2020, em 122.900 matrículas. As crianças e os adolescentes venezuelanos integram expressivamente esse quadro. No ano de 2020, foram contabilizados 39.954 estudantes venezuelanos na educação básica. Contudo, tais dados não contemplam a identificação étnico-cultural dos estudantes venezuelanos.

Já na terceira parte, fez-se a análise das demandas educacionais especializadas das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos, no sistema educacional brasileiro. Uma vez que a migração proveniente da Venezuela é significativamente marcada pela presença de povos originários – com as etnias *Warao*, *Pemón*, *Eñepá*, *Kariña* e *Wayúu*, constatou-se a invisibilização da presença de crianças e adolescentes indígenas venezuelanos no sistema formal de ensino do Brasil. Não obstante a garantia constitucional e infraconstitucional de atendimento educacional especializado, com educação escolar bilíngue e intercultural, na prática do atendimento escolar, os desafios ainda são muitos.

Obteve-se, ao fim, a confirmação da hipótese de pesquisa, vez que os resultados demonstraram a desconsideração de necessidades educacionais especializadas das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos pertencentes às comunidades indígenas. As práticas e metodologias escolares ainda não estão integradas à modalidade de educação escolar indígena, violando-se a previsão normativa de atendimento especializado, com respeito aos modos de vida, à língua materna da comunidade indígena, contemplando formação dos educadores e adoção de currículos e materiais didáticos especializados. Essa desconsideração configura, portanto, violação ao direito à educação das crianças e dos adolescentes migrantes venezuelanos.

Referências

ACNUR. **Indígenas venezuelanos no Brasil já somam mais de 7 mil pessoas, sendo 819 reconhecidas como refugiados.** 19/4/2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2022/04/19/indigenas-venezuelanos-no-brasil-ja-somam-mais-de-7-mil-pessoas-sendo-819-reconhecidas-como-refugiados/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

ACNUR. **Painel de Perfil Populacional Indígena.** Última atualização: julho 2023. 2023b. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMjlmNzdiODctYjMwZC00NjZkLW10YzctY2VmZDdjYzJmMDQxIiwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBjLTY1>

NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9. Acesso em: 8 ago. 2023.

ACNUR. **Perfil dos Abrigos em Roraima.** Última atualização 2 de agosto de 2023. 2023a. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZTRhOWVlOTgtYTk2MS00YmY3LWYyY2YtMGM1Y2MzODFjMmVjIiwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBjLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9>. Acesso em: 8 ago. 2023.

ACNUR. **Vozes das pessoas refugiadas no Brasil:** diagnósticos participativos do ACNUR 2020. Publicado em: junho de 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/06/ACNUR-Relatorio-Vozes-das-Pessoas-Refugiadas-reduzido.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

ACNUR; OIM. **Estratégia de Interiorização.** Dados atualizados até julho de 2023. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/painel-interiorizacao/>. Acesso em: 8 ago. 2023.

AZEVEDO, Rômulo Sousa de; AMARAL, Cláudia Tavares do. Educação para além da matrícula: crianças migrantes, refugiadas, e a Resolução nº 1/2020. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 134-146, abr./jun. 2022.

BAENINGER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice de Oliveira Santos. Migrações dirigidas: estado e migrações venezuelanas no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 65-93. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 9 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 11 ago. 2023.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Traduzido por Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ESPMU; ACNUR. **Percursos, percalços e perspectivas: a jornada do projeto Atuação em Rede:** capacitação dos atores envolvidos no acolhimento, na integração e na interiorização de refugiados e migrantes no Brasil. Brasília: ESPMU, ACNUR, 2020.

HORA, Tamara Cabral da. **Políticas públicas educacionais na infância:** um olhar para a questão das crianças refugiadas em Nova Iguaçu. 2023. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2023.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **REMHU – Revista Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 29, n. 63, p. 123-139, dez. 2021.

MARTINO, Andressa Alves; MOREIRA, Julia Bertino. A política migratória brasileira para venezuelanos: do “rótulo” da autorização de residência temporária ao do refúgio (2017-2019). **REMHU – Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 28, n. 60, p. 151-166, dez. 2020.

MILESI, Rosita; COURY, Paula; ROVERY, Julia. Migração Venezuelana ao Brasil: discurso político e xenofobia no contexto atual. **Aedus**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 53-70, ago. 2018.

OLIVEIRA, Tadeu; TONHATI, Tânia. Mulheres, crianças e jovens na migração internacional no Brasil. In: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G (Org.). **Relatório Anual OBMigra 2022.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. p. 8-35.

RIBAS, Claudia Vargas. La migración en Venezuela como dimensión de la crisis. **Pensamiento Proprio**, Buenos Aires, v. 47, n. 23, p. 91-128, jan./jun. 2018.

R4V. **Key figures.** 2023b. 24 de julho de 2023. 2023b. Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/brazil>. Acesso em: 8 ago. 2023.

R4V. **Refugees and migrants from Venezuela.** 11 de junho de 2023. 2023a. Disponível em:

<https://www.r4v.info/en/refugeeandmigrants>. Acesso em: 5 ago. 2023.

SILVA, João Lucas Zanoni da. **A imigração venezuelana para o Brasil: do ingresso em Pacaraima – RR ao início da interiorização em Dourados – MS.** 2020. 244 f. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

SILVA, Noé Cardoso; SCARAMUZZA, Genivaldo Frois. “É complicado, eles são muito fechados”: docência e cultura indígena na escola. **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 31, n. 67, p. 113-126, jul./set. 2022.

SIMÕES, Gustavo da Frota. Venezuelanos em Roraima: características e perfis da migração venezuelana para o Brasil. *In*: CIERCO, Teresa (Org.). **Fluxos migratórios e refugiados na atualidade.** Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer Stiftung, 2017. p. 45-56.

SOUZA, Patrícia Verônica de Carvalho Sobral de; ALFAYA, Natalia Maria Ventura da Silva. A crise migratória dos refugiados venezuelanos no Brasil e a garantia dos direitos humanos: possibilidades criadas pelas novas tecnologias. **Confluências**, Niterói, v. 24, n. 2, p. 210-229, maio/ago. 2022.

UNHCR. **Venezuela situation.** Janeiro/2023. Disponível em: <https://www.unhcr.org/venezuela-emergency.html>. Acesso em: 5 ago. 2023.

UNICEF; CIR. **Plano de vida dos povos indígenas originários da Venezuela – Warao, E’ñepa e Ka’riña no Brasil.** Publicado em: julho de 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/25416/file/plano-de-vida-dos-povos-indigenas-originarios-da-venezuela-no-brasil.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2023.

VINHA, Luís Gustavo do Amaral; YAMAGUCHI, Isabela Harumi Oshiro. Migrações e educação: a inserção educacional dos migrantes e refugiados no Brasil. *In*: CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca G (Org.). **Relatório Anual 2021 – 2011-2022: uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil.** Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2021. p. 255-290.

Submissão em: 11/09/2023

Aceito em: 24/11/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDUCAÇÃO INFANTIL E MIGRAÇÃO: análise das matrículas das crianças migrantes no Censo Escolar 2020 no Estado de São Paulo

Sabrina Leite Santos¹
Deborah Piego²
Anete Abramowicz³

Resumo: Ao longo das últimas décadas temos acompanhado fluxos migratórios internacionais mais expressivos para o Brasil, sendo o Estado de São Paulo um dos que concentram o maior contingente migratório. O tema das migrações tem sido majoritariamente discutido a partir do fluxo dos adultos. Nesse sentido, argumentamos que há projetos migratórios em que os bebês e as crianças participam, concebendo-os enquanto atores sociais e sujeitos de direitos. Portanto, o presente artigo tem como objetivo traçar o perfil destes. Por meio do método quantitativo, utilizamos algumas variáveis que compõem os microdados das matrículas do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020) de bebês e crianças migrantes de 0 a 6 anos matriculadas na Educação Infantil do estado de São Paulo, sendo, portanto: país de origem, sexo, cor/raça, etapa de ensino, dependência administrativa e categoria de escola privada, bem como, no caso das instituições privadas, a presença ou não de convênios com a rede pública. A partir das análises constatamos que o perfil dos bebês e das crianças migrantes matriculadas na educação infantil do estado de São Paulo é marcado por questões raciais e de gênero, além da precarização imposta ao atendimento que compreende a faixa etária de 0 a 3 anos. Pudemos concluir que este fluxo migratório mantém relação com o fluxo dos adultos, mas há especificidades, como a paridade de gênero entre as crianças, a qual difere da predominância masculina do fluxo adulto. O artigo identifica a importância da análise das singularidades de bebês e crianças em relação a essa temática.

Palavras-chave: Bebês e crianças migrantes. Educação infantil. Migração infantil.

EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND MIGRATION: an analysis of School Census enrollments in the State of São Paulo

Abstract: Over the last few decades we have observed expressive international migratory flows to Brazil. The state of São Paulo concentrate the largest migratory contingent. Migration's theme has been mostly discussed from the adult's flow point of view. In this sense we argue that there are migration projects in which children participate, conceiving them as social actors and subjects of rights. Therefore, the present article aims at profiling them. To do so, we used the quantitative method to analyze variables that make up the microdata of the 2020 School Census enrollment (INEP, 2020) of migrant children aged 0 to 6 years enrolled in Early Childhood Education in the state of São Paulo. The following

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL). Membro do grupo Educação pela diferença para a Diferença, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail de contato: sabrinaleite@usp.br.

² Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas, Membro do grupo Educação pela diferença para a Diferença, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail de contato: deborahpiego@usp.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Coordenadora do grupo Educação pela diferença para a Diferença, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail de contato: anetabra@usp.br.

variables were used: country of origin, gender, color/race, grade level, administrative dependency, and category of private school, as well as, in the case of private institutions, the presence or absence of agreements with the public educational system. From the analyses we can see that the profile of migrant children enrolled in early childhood education in the state of São Paulo is marked by racial and gender issues, in addition to the precariousness imposed on the service provided to the 0-to-3-year age group. We were able to conclude that this migration flow is related to the adult flow, but there are specificities, such as gender parity among children, which differs from the male predominance of the adult flow. The article identifies the importance of analyzing the singularities of children on this subject.

Keywords: Migrant children. Early childhood education. Child migration.

EDUCACIÓN INFANTIL Y MIGRACIÓN: análisis de las matriculas del Censo Escolar en el Estado de São Paulo

Resumen: A lo largo de las últimas décadas, acompañamos expresivos flujos migratorios internacionales hacia Brasil. El estado de São Paulo es el que concentra mayores índices migratorios. El tema ha sido discutido mayoritariamente bajo las perspectiva de flujos protagonizados por adultos. Por lo tanto, discutimos en este artículo los proyectos migratorios cuya mirada considera la participación de niños como actores sociales y sujetos de derechos. Luego, el objetivo del trabajo es dibujar el perfil de estas infancias migrantes. Para componer la discusión, hemos analizado, por medio del análisis cuantitativo, algunas variables de los microdatos de las matrículas del Censo Escolar (INEP, 2020) de infantes migrantes entre 0 y 6 años matriculados en la Educación Infantil del Estado de São Paulo. Fueron utilizadas las siguientes variables: país de origen, sexo, color/raza, etapa de enseñanza, dependencia administrativa y categoría de escuela privada, considerando la presencia o ausencia de acuerdos con el servicio público. A partir de los análisis, hemos observado que el perfil de niños migrantes matriculados en el estado de São Paulo es atravesado por marcadores raciales y de género, además de la precariedad impuesta en la atención a infantes entre 0 y 3 años. Pudimos concluir, por lo tanto, que el flujo migratorio infantil mantiene relación con el flujo adulto. Sin embargo, hay especificidades, como la paridad de género, que difiere de la predominante presencia masculina en el flujo de adultos. El artículo identifica la importancia del análisis de singularidades de las infancias en el tema de las migraciones.

Palabras-clave: Niñez migrante. Educación infantil. Migración infantil.

Introdução

Tendo em conta o expressivo aumento da chegada de migrantes internacionais no Brasil ao longo dos últimos anos, sobretudo no Estado de São Paulo, o presente trabalho busca mapear as matrículas de crianças migrantes nas creches e escolas de Educação Infantil de São Paulo, tendo como objetivo traçar o perfil destas crianças nesta unidade federativa, relacionando os processos migratórios da atualidade com as matrículas nesta etapa de ensino. Para tanto utilizamos como base os dados dos Microdados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020).

Durante os últimos anos, o Brasil viu seu paradigma migratório se alterar. O país que

construiu e operou políticas de subvenção de imigração tendo como base o branqueamento da população (AZEVEDO, 1987) e que até a primeira metade do século XX recebia mais europeus (IBGE, 2000), pôde acompanhar o fluxo migratório para suas terras se modificar com a chegada expressiva das migrações latino-americanas e caribenhas, sobretudo oriundas da Venezuela, Haiti e Colômbia (NEPO, 2021). Ainda que esse tema seja majoritariamente pensado e discutido a partir dos adultos, uma vez que estes são o maior contingente dos fluxos, há que se pensar que as crianças também integram as migrações e trazem consigo muitas particularidades, tanto em termos sociais como estatísticos, nos convidando a olhar para além de suas necessidades de educação e saúde, tendo em conta, como propõe Pavez-Soto (2017), a necessidade de reivindicação por seus direitos de participação, proteção, culturais e sociais.

Nesse sentido, este estudo, de caráter quantitativo, se pauta na análise de algumas variáveis contidas no Censo Escolar 2020 (INEP, 2020) que nos auxiliam a identificar os diversos atravessamentos que compõem as matrículas de crianças migrantes de 0 a 6 anos na educação infantil do estado de São Paulo. Utilizaremos, para tanto, as seguintes variáveis: país de origem, sexo, cor/raça, etapa de ensino, dependência administrativa e categoria de escola privada, bem como, no caso das instituições privadas, a presença ou não de convênios com a rede pública. As discussões empreendidas neste artigo com base nessas variáveis trazem à tona, além do perfil destas crianças, discussões sobre os entraves relacionados aos marcadores de raça presentes no Censo Escolar, bem como a precarização do atendimento à educação infantil, um processo que as têm atingido.

Criança e migração no Brasil

O Brasil recebe migrantes⁴ de diferentes países desde o século XIX. O debate sobre as migrações para o país foi iniciado antes mesmo da Proclamação da República e estava centrado no debate sobre a formação de um “povo brasileiro” e de uma identidade nacional. Havia um discurso defensor da extinção da escravidão no Brasil que, no entanto, sugeria, em substituição à mão-de-obra escravizada, que o país deveria promover a imigração de europeus, que seriam os novos braços para a lavoura e, conjuntamente, civilizadores, atributos que convergiam para

⁴ Optou-se pelo termo migrantes por este se constituir enquanto um termo guarda-chuva, o qual abarca os mais diversos modos de mobilidade (OIM, 2009), visto que neste estão inclusas todas as formas, processos e projetos migratórios.

a formulação de uma política de branqueamento da população negra e indígena brasileira (AZEVEDO, 1987). Dessa maneira, ingressaram no país milhares de pessoas provenientes de outros países, majoritariamente europeus. De acordo com o IBGE (2000), entre o período de 1884 a 1933 o Brasil recebeu 3.963.599 imigrantes, sendo a maior parte destes advindos de Portugal, Itália, Espanha, Alemanha e Japão (*idem, ibidem*).

No final do século XX, todavia, o contexto das migrações sofreu mudanças, visto que o Brasil se tornou um país que emigrava mais do que recebia migrantes. Nos últimos anos, no entanto, o número de migrantes que se instalam no país vem aumentando. O cenário atual aponta que os migrantes vindos especialmente da América Latina e Caribe, sendo: Venezuela, Haiti e Bolívia são os que mais migram para o Brasil, segundo os dados do Banco Interativo do NEPO (2021).

Segundo os dados do Censo Demográfico expostos por Oliveira (2013), entre 2005 e 2010, ingressaram no Brasil 268.295 pessoas de outros países, 87% a mais do que no Censo anterior realizado no ano de 2000⁵ (OLIVEIRA, 2013).

Entre 2000 e 2010, os maiores registros para o cadastro do RNM/RNE⁶ eram de cidadãos estadunidenses. A partir de 2011, no entanto, países da América Latina e Caribe foram os mais registrados. Até 2013, a Bolívia representava a maioria dos registros. Entre 2014 e 2017, o Haiti e, desde 2018, a Venezuela (NEPO, 2021).

É importante destacar que o tema das migrações é majoritariamente discutido a partir da experiência do adulto ao migrar: seus motivos, intenções e processos na tomada de decisão, por algum motivo, deixar seu país de origem, definitiva ou temporariamente. Não se discute, no entanto, os processos enfrentados pelas crianças que, muitas vezes, acompanham estes adultos. Segundo Pavez-Soto (2010), as crianças exercem uma posição subordinada nos processos migratórios e assumem a decisão de suas famílias ao migrar junto de suas mães, pais ou responsáveis legais. Entretanto, estas figuram uma posição ambivalente na tomada de decisão dos adultos: em algumas situações estes não as consultam e em outras as têm como importante fator a se considerar.

⁵ Não é possível comparar os dados de 2010 com os atuais, uma vez que o Censo Demográfico que ocorreria em 2020 foi postergado devido à Pandemia do Covid-19.

⁶ Registro Nacional Migratório (RNM) e Registro Nacional de Estrangeiros (RNE).

Quando as suas mães ou pais migram, as meninas e meninos atuam como atores-chave com grande responsabilidade, capacidade de decidir e influenciar o projeto de migração familiar. A participação das crianças nas questões migratórias é observada com uma certa ambivalência, porque em alguns casos a sua opinião não é consultada, mas em outros podem ser altamente consideradas. (PAVEZ-SOTO, 2010, p. 29, tradução nossa⁷).

Ainda assim, vale ressaltar que embora pouco consultadas no processo migratório, as crianças, muitas vezes, são os agentes motivadores da migração de adultos quando estes saem de seus países em busca de melhor educação, qualidade de vida e oportunidades para seus dependentes.

É importante observar que, apesar de os dados do Censo Escolar apresentarem importantes informações sobre as migrações de crianças no Brasil, ainda sobram algumas lacunas que devem ser consideradas ao se tratar do tema. Em tese, todas as crianças acima de quatro anos devem estar matriculadas na escola no Brasil (BRASIL, 1996), e, desse modo, espera-se que na pré-escola já estejam frequentando alguma instituição de educação básica. Contudo, quando se trata de bebês e crianças bem pequenas, não há a obrigatoriedade de matrícula nas creches e centros de educação infantil. Esse fato não permite que estudos como este, que se utiliza dos registros de matrículas, alcancem esses bebês e crianças bem pequenas. Essa parcela da população migrante também deve ser observada, sobretudo para que se compreenda se há razões para que não estejam inseridas no sistema educacional.

Ademais, há um importante grupo a ser considerado no contexto das migrações infantis: as crianças, filhas de pessoas migrantes, nascidas no Brasil. Estas crianças, legalmente, são brasileiras, tendo em conta o marco legal da nacionalidade. No entanto, passam suas infâncias convivendo com a experiência de não-lugar: ao passo que são erroneamente tratadas como migrantes por outras pessoas brasileiras, também tendem a se sentir deslocadas no país de origem da família, como apontam Piego, Henrique e Abramowicz (2023).

Com base nos dados disponibilizados pelo NEPO (2021) é possível constatar que entre 2000 e 2020 foram registradas no SINCRE/SISMigra⁸ para a solicitação de RNM/RNE 119.856

⁷ “Cuando sus madres o padres emigran, las niñas y niños se sitúan como actores clave con gran responsabilidad, capacidad de decidir e incidir en el proyecto migratorio familiar. La participación infantil en las cuestiones migratorias se observa con cierta ambivalencia, porque en algunos casos no se les consulta su opinión, pero en otros pueden ser altamente considerados” (PAVEZ-SOTO, 2010, p. 29).

⁸ Sistema Nacional de Cadastro de Registro de Estrangeiros (SINCRE) e Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMigra).

crianças entre 0 e 14 anos em todo o Brasil. Desse total, 50.665 estão no Estado de São Paulo, correspondendo a 9,28% do total de pessoas migrantes no estado. Os países de origem mais expressivos quantitativamente em São Paulo são Bolívia, China, Argentina, Estados Unidos e Haiti (NEPO, 2021)⁹.

É importante destacar que estes números não são absolutos, uma vez que retratam um determinado período a partir de determinadas imposições relacionadas à “legalidade” da migração - como solicitação do RNM/RNE, por exemplo. Desse modo, compreendemos que trataremos desse fenômeno a partir de dados que expressam uma parte deste e não sua totalidade.

Considerando esses dados sobre as crianças migrantes, se faz necessário pensar que a maioria delas faz parte das redes pública e privada da educação infantil, que é a primeira etapa da educação básica, composta por bebês e crianças de 0 até 6 anos de idade e dividida em dois segmentos: creche e pré-escola. O primeiro não tem caráter obrigatório e é direcionado aos bebês de 0 a 3 anos. A pré-escola é destinada a crianças de 4 e 5 anos e possui caráter obrigatório definido por meio da Emenda Constitucional nº. 59/2009 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu como obrigatória a matrícula de crianças na educação infantil a partir de 4 anos¹⁰ de idade, sendo este nível ofertado para crianças de até 5 anos¹¹ (BRASIL, 2013).

Olhamos para os dados das matrículas de crianças migrantes por entender esta etapa de ensino como um dos atravessamentos que se relacionam com essas crianças e seu processo de escolarização. Estas, por serem muito pequenas, têm menos condições de responder aos processos educacionais a que estão submetidas (ABRAMOWICZ, 2003).

Nesse sentido, utilizamos uma abordagem metodológica quantitativa, a qual tem os dados como recurso e base para a discussão acerca da problemática da pesquisa, demandando o olhar crítico do pesquisador ao interpretá-los (GATTI, 2004). Os dados que serão discutidos foram extraídos dos microdados das matrículas do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020) com o auxílio dos softwares *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) e Microsoft Excel. A

⁹ Destes migrantes com idade entre 0 e 14 anos, 13.723 eram bolivianos, 3.458 chineses, 2.857 argentinos, 2.623 estadunidenses e 2.400 haitianos.

¹⁰ Artigo 4º, parágrafo I (BRASIL, 2013).

¹¹ Artigo 4º, parágrafo II (BRASIL, 2013).

partir de algumas variáveis que compõem os microdados das matrículas do Censo Escolar e que se referem ao perfil das crianças matriculadas, realizamos o cruzamento destes dados e os relacionamos entre si, para que a composição dos dados pudesse ser realizada e, desse modo, pudéssemos visibilizar quem são as crianças migrantes que compõem a educação infantil no Estado de São Paulo.

Educação infantil e migração: as matrículas das crianças migrantes na Educação Infantil no Estado de São Paulo

No esforço de traçar e compreender qual é o perfil das crianças migrantes matriculadas na educação infantil do estado de São Paulo, apresentaremos tabelas com as variáveis do Censo Escolar de país de origem, sexo, cor/raça, etapa de ensino, dependência administrativa e categoria de escola privada, as quais foram cruzadas entre si para a geração dos dados. Além destes dados, serão apresentados outros que se fazem relevantes para a compreensão que se relaciona à inserção destas crianças nas instituições de ensino do Estado que atendem bebês e crianças pequenas.

De acordo com os dados extraídos do Censo Escolar 2020 (INEP, 2020), São Paulo tinha, neste ano de referência, um total de 3.858.905 matrículas de crianças na educação infantil. Na Tabela 1, abaixo, encontramos os dados referentes às matrículas de crianças migrantes nesta etapa de ensino.

Tabela 1 – matrículas de crianças migrantes por etapa de ensino estado de São Paulo

Etapa de Ensino	Nº de matrículas	Porcentagem
Creche	2.590	43,7
Pré-escola	3.334	56,3
Total	5.924	100,0

Fonte: INEP (2021), elaborada pelas autoras.

A partir dos dados apresentados na tabela, podemos observar que esta unidade federativa, no ano de 2020, registrou 5.924 matrículas de crianças migrantes na educação infantil. Os dados indicam que a maior parte destas crianças frequenta a pré-escola, sendo esta correspondente a 56,3% do total de matrículas da educação infantil, enquanto a creche é

responsável por 43,7% destas matrículas. Ao observar o total de matrículas das crianças migrantes em comparação com as matrículas totais, sem a variável de país de origem, constata-se que as crianças migrantes representam 0,15% das matrículas da Educação Infantil do estado de São Paulo.

A tabela 2, abaixo, traz os dados destas matrículas cruzados com a variável “sexo”.

Tabela 2 – matrículas de crianças migrantes por etapa de ensino estado de São Paulo

Sexo	Nº de matrículas	Porcentagem
Masculino	3.015	50,9
Feminino	2.909	49,1
Total	5.924	100

Fonte: INEP (2021), elaborada pelas autoras.

A partir da análise desta tabela identificamos, portanto, que 50,9% ou 3.015 matrículas são de meninos e 2.909, representando 49,1% são de meninas, sendo possível constatar que a variável “sexo” não apresenta disparidades. Desse modo, a diferença entre meninas e meninos migrantes matriculados na educação infantil paulista não se faz tão desigual quanto os dados relativos aos adultos migrantes no estado de São Paulo. Com base nos dados do SINCRE/SISMIGRA, os dados relativos aos migrantes de 15 a 80 anos ou mais apontam para a superioridade no quantitativo masculino, o qual apresenta 62,7% e o feminino conta com 37,3% desse total (NEPO, 2021). Lazarin e Abramowicz (2019; 2021) constataram que a migração infantil assume lógicas e desenhos diversos daqueles que são apresentados para o fluxo migratório adulto. A partir dos dados da presença de crianças refugiadas no Brasil as autoras demonstram como a paridade de gênero é identificada apenas na faixa etária que compreende as crianças (0 a 12 anos), de modo que se observa a vantagem do sexo masculino sobre o sexo feminino nas demais faixas etárias.

Ainda com relação ao perfil destas crianças, na Tabela 3 podemos observar os países de origem das crianças migrantes com dados quantitativos mais expressivos na educação infantil do Estado de São Paulo.

Tabela 3 – País de origem das crianças migrantes matriculadas na educação infantil (0 A 6 ANOS) – estado de São Paulo

País de origem	N ° de matrículas	Porcentagem
Bolívia	2.536	42,8
Venezuela	909	15,3
Demais Nacionalidades ¹²	780	13,2
Haiti	356	6
Estados Unidos da América	225	3,8
Colômbia	196	3,3
Paraguai	195	3,3
Argentina	193	3,3
Peru	144	2,4
Japão	137	2,3
Angola	108	1,8
Chile	87	1,5
França	58	1
Total	5.924	100

Fonte: INEP (2021), elaborada pelas autoras.

Analisando a Tabela 3, percebemos que a maioria das crianças matriculadas tem como origem países latinoamericanos e caribenhos. Constatou-se, nesse sentido, que 2.536 matrículas, representando 42,8% do total das crianças migrantes na educação infantil paulista são de crianças de origem boliviana, seguida das crianças Venezuelanas, com 909 matrículas e 15,3%

¹² Estão agrupados nessa categoria as nacionalidades que representam, individualmente, menos de 1% do total: Afeganistão, Angola, Austrália, Áustria, Bangladesh, Bélgica, Botsuana, Ilhas Virgens Britânicas, Myanmar, Canadá, Cabo Verde, República Centro Africana, Chile, China, Congo, Costa Rica, Cuba, Dinamarca, República Dominicana, Equador, Guiné Equatorial, Etiópia, Ilhas Malvinas, França, Guiana Francesa, Djibuti, Palestina, Alemanha, Gana, Grécia, Guatemala, Guiana, Honduras, Índia, Irã, Iraque, Irlanda, Israel, Itália, Quênia, Coreia do Norte, Coreia do Sul, Líbano, Líbia, Luxemburgo, China Região Administrativa Especial de Macau, Malawi, Malásia, Mauritânia, México, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Holanda, Nova-Zelândia, Nicarágua, Nigéria, Noruega, Paquistão, Panamá, Papua Nova Guiné, Portugal, Guiné Bissau, Catar, Rússia, Arábia Saudita, Senegal, Serra-Leoa, Cingapura, Eslováquia, África do Sul, Espanha, Suriname, Suécia, Suíça, Síria, Tailândia, Emirados Árabes Unidos, Tunísia, Turquia, Ucrânia, Egito, Reino Unido da Grã Bretanha e Irlanda do Norte, Burquina Faso, Uruguai, Iémen e Outra Nacionalidade.

do total, o Haiti, por sua vez, aparece com 6% deste total, abarcando 356 matrículas. Portanto, trata-se de um contingente migratório majoritariamente latinoamericano e caribenho, uma vez que os três países citados representam 64,1% das matrículas das crianças migrantes no Estado de São Paulo.

Para além deste dado, foram encontradas matrículas de diferentes partes do mundo: América do Norte anglosaxônica, Ásia, África e Europa. Ainda assim, somando todas estas matrículas, encontramos 8,9% do total, enquanto as migrações oriundas da região latinoamericana e caribenha representam 77,9% do total de matrículas. Segundo os dados do Censo Demográfico (2010) e do NEPO (2021), é possível observar que além de ocuparem alta porcentagem nas matrículas da Educação Infantil paulista, os registros de migrações latinoamericanas e caribenhas também são maioria entre sujeitos de outras faixas etárias e que não frequentam a escola.

Estes dados estão em consonância com os dados do Censo Demográfico (2010) e os fornecidos pelo NEPO (2021) a respeito do número de migrantes por nacionalidade no estado.

Este paradigma migratório que se desenha a partir da prevalência dos países de origem latinoamericanos e caribenhos se constitui enquanto perspectiva migratória oposta àquela estabelecida até a primeira metade do século XX, como aponta Seyferth (1996). A construção histórica da migração para o Brasil tinha como ideal migratório os fluxos vindos da Europa, uma vez que a migração foi fomentada no país tendo como fundamento a eugenia e o branqueamento da população negra e indígena residente no país (Ramos, 1996; Seyferth, 1996). Os dados das matrículas evidenciam, portanto, que a educação infantil paulista tem recebido migrantes, em sua maioria, que não apresentam o perfil historicamente desejado pela população brasileira.

Com o objetivo de delinear ainda mais o perfil destas crianças a tabela 4, abaixo, aborda os valores relativos à idade.

Tabela 4 – idade das crianças migrantes matriculadas na Educação Infantil (0¹³ a 6 anos) – estado de São Paulo

Idade	Frequência	Porcentagem
1	141	2,3
2	550	9,3
3	946	16,0
4	1.342	22,6
5	1.623	27,4
6	1.283	21,7
7	39	0,7
Total	5.924	100,0

Fonte: INEP (2021), elaborada pelas autoras.

A partir da análise desta tabela é possível constatar que a maior parte deste contingente corresponde às matrículas de crianças de 5 anos, as quais abarcam 1.623 matrículas, sendo 27,4% do total. Além disso, podemos notar que a idade pré-escolar, de 4 a 6 anos, representa mais da metade das crianças migrantes matriculadas nas instituições de educação infantil em São Paulo. Quando somadas as porcentagens dos valores encontrados nas idades de 4, 5 e 6 anos obtemos um valor total de 4.248, representando 71,7% do total de matrículas, em contraposição a 27,6%¹⁴ ou 1.637 matrículas de crianças com idades entre 1, 2 e 3 anos.

Utilizamos os dados correspondentes à faixa de 0 a 6 anos, pois, ainda que de acordo com a Lei nº 12.796/13 a idade para a matrícula no último segmento da educação infantil seja de 4 e 5 anos, desejamos abarcar as crianças que completaram 6 anos durante a pré-escola. Todavia, como é possível observar na tabela 4, existem 39 ocorrências de crianças com 7 anos matriculadas na educação infantil, indicando ausência de conformidade com a legislação acima citada. Para verificar se essa desconformidade de idade com relação a etapa de ensino era uma particularidade dos dados das crianças migrantes recorreremos aos dados gerais e identificamos 2.237 matrículas de crianças acima de 6 anos na educação infantil, as quais apresentavam idades que variam de 7 até 12 anos.

¹³ O 0 aparece na variável "Idade Referência", mas na variável "Idade" a qual corresponde à idade das crianças matriculadas, utilizada para compor esse gráfico, esse número não está presente.

¹⁴ Notamos que, muito embora o número de crianças na pré-escola seja superior, quando abordamos a divisão de matrículas por etapa de ensino (tabela 1) essa diferença não é tão demarcada. Há a hipótese de que essa diferença nos dados esteja relacionada à etapa de ensino em que a escola está cadastrada no Censo Escolar, uma vez que podem existir instituições que atendem as duas etapas, mas estão cadastradas apenas como creches, o que poderia contribuir para que os alunos apareçam nos dados das creches com a matrícula na pré-escola. Contudo, evidenciamos que se trata de uma hipótese, a qual precisa ser verificada e estudada.

Na tabela abaixo podemos verificar em qual dependência administrativa e etapa de ensino essas matrículas se encontram.

Tabela 6 – matrículas de crianças migrantes na educação infantil cruzada por etapa de ensino e dependência administrativa - estado de São Paulo

Etapa de Ensino	Dependência Administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Creche	0 0%	3 0,1%	721 27,8%	1.866 72%	2.590
Pré-Escola	1 0%	8 0,2%	2.650 79,5%	675 20,2%	3.334
Total	1	11	3371	2541	5924

Fonte: INEP (2021), elaborada pelas autoras.

A tabela 4 detalha a dependência administrativa em que as matrículas destas crianças estão sendo realizadas, evidenciando que quando se trata da faixa etária que compreende a pré-escola, 2.650 ou 79,5% destas matrículas se encontram na esfera municipal de educação. Este valor representa mais do que o triplo das matrículas da rede privada nesta mesma etapa de ensino, a qual concentra 675 matrículas, representando 20,2% do total; a rede estadual apresentou 8 matrículas e 0,2% e a federal registrou apenas uma matrícula e, por isso, não chegou a compor a porcentagem.

Ao observar os dados da creche, no entanto, os valores das esferas municipal e privada se invertem: a esfera privada concentra a maior parte das matrículas de crianças migrantes na creche, com 1.866 matrículas e 72% do total, sendo o número de matrículas desta rede mais do que o dobro do número de matrículas da rede municipal, e esta, por sua vez, abarca 27,8%, correspondendo a 721 matrículas, a rede estadual concentra 3 matrículas e 0,1% e a federal não apresentou matrícula.

Campos (2011) aponta que o processo de obrigatoriedade da pré-escola que ocorreu nos países da América Latina desde a primeira década de 2000 foi concretizado no Brasil por meio da Emenda Constitucional nº. 59/2009, a qual alterou a Lei nº. 9.394/96. Essa obrigatoriedade

fez com que os governos priorizassem o atendimento pré-escolar em detrimento do atendimento de creches e centros de educação infantil (CEIs), o que culminou na transferência do atendimento educacional das crianças de 0 a 3 anos para instituições privadas por meio de convênios destas com o poder público.

Para verificar como as matrículas das crianças migrantes figuram neste cenário de terceirização das creches utilizamos a variável que traz a presença de convênios com o poder público, fazendo o cruzamento desta com a dependência administrativa. A partir deste movimento foi possível constatar que do total de matrículas efetivadas nas creches privadas, 75,8% são em instituições que possuem convênio com o poder público. O cruzamento das variáveis “categoria de escola privada” e “convênio com o poder público” evidenciou que das 437 instituições particulares, apenas uma possui convênio com o poder público, correspondendo a 0,2% do total; das 80 instituições comunitárias todas possuem convênio; as 2 instituições confessionais que compõem os dados não possuem convênio e, das 1.347 instituições filantrópicas apenas 12, ou 0,9%, não possuem convênio com o poder público, o que indica que 1.335, ou 99,1%, são conveniadas com o poder público.

Esses números atestam um movimento que vem sendo apontado há algum tempo por Rosemberg (1999; 2002) e mais recentemente por Campos (2011) e Henriques (2015): a expansão dos convênios públicos com instituições de educação infantil privadas, sobretudo com creches e centros de educação infantil (CEIs), em detrimento da ampliação da rede direta. Para Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) a parceria entre o público com as entidades de caráter privado caminha no sentido de reduzir o papel do Estado no trato das políticas sociais, transferindo para as instituições público-privadas ou de terceiro setor a promoção dos serviços sociais não-lucrativos que atuam na redução da pobreza, estando incluso nestes a educação.

Rosemberg (1999; 2002) discute a influência, a partir da década de 1990, de órgãos como a UNESCO, UNICEF e o Banco Mundial no processo de baixo investimento público na rede direta e, em contraposição, a ampliação dos convênios com instituições de educação infantil. Para a autora a presença desses dois modelos institucionais indica a existência de um paralelismo de trajetórias na educação infantil, o qual produz experiências simultâneas de atendimentos educacionais de qualidade extremamente desiguais, que atingem, majoritariamente, crianças negras e pobres (ROSEMBERG, 1999).

Nascimento e Silva (2015) analisam não apenas as matrículas das crianças, como a remuneração dos docentes e os gastos despendidos em instituições de caráter direto e as indiretas (conveniadas) no município de São Paulo, capital do Estado. Em seu estudo constatam o aumento de 227,3% no número de matrículas em instituições de caráter indireto entre 2007 e 2014. Os autores concluem, ainda, que há uma disparidade enorme no que concerne aos valores repassados para o atendimento nesses dois modelos de instituição, de modo que para as instituições diretas é repassado o dobro do valor que é ofertado para as instituições privadas com convênio. Para além, a remuneração profissional e a quantidade de horas trabalhadas pelos profissionais de educação ajudam a compor o rol de disparidades entre as redes, de modo a reafirmar, portanto, a qualidade extremamente desigual destes atendimentos.

Abramowicz (2021) disserta sobre o ataque à educação infantil promovido no Brasil e a busca incessante pelo controle dos corpos e da subjetividade infantil, o qual tem encontrado possibilidade de efetivação na educação infantil. A autora traz como um desses ataques a entrega da educação de bebês e crianças pequenas a essas instituições filantrópicas conveniadas, as quais majoritariamente apresentam viés religioso, processo que chamou de política de filantropização (ABRAMOWICZ, 2021).

Com vistas a compreender os aspectos de composição racial presentes nas matrículas destas crianças, fizemos o cruzamento dos dados com esta variável, o qual pode ser observado nos dados da tabela abaixo.

Tabela 7 – cor/raça das crianças migrantes matriculadas na educação infantil (0 a 6 anos) – estado de São Paulo

Cor/raça	Porcentagem
Parda	33,1
Branca	28,1
Preta	8,7
Amarela	3,9
Indígena	3,6
Não declarada	22,6
Total	100

Fonte: INEP (2021), elaborada pelas autoras.

No que diz respeito à variável de raça/cor, se observa que a maioria das crianças matriculadas¹⁵ é declarada parda, seguida das brancas, não-declaradas e pretas. Unindo as declarações de pretos, pardos, indígenas e amarelos, obtemos 49,3% do total de matrículas. Conforme Tijoux-Merino (2011), esses dados sugerem a necessidade de se pensar sobre os aspectos raciais que acompanham a questão migrante, bem como os possíveis atravessamentos do racismo no contexto das infâncias migrantes.

Outro ponto a se considerar é o alto índice de “não-declarados”. Quando nos voltamos aos dados das matrículas totais, sem a divisão por país de origem, verificamos que as não-declarações não estão relacionadas apenas à população migrante. Os dados gerais indicam que 25% das matrículas constam cor/raça como não-declarada. A não declaração destes dados, segundo o INEP¹⁶ (2015), ocorre, muitas vezes, pela ausência da categoria cor/raça nas fichas de matrícula das crianças. Ainda que não se saiba, precisamente, a razão desta ausência, vale trazer à tona, como apontam Rocha e Rosemberg (2007), que a classificação e uso dos termos ‘negro’ e ‘preto’ ainda remetem a aspectos negativos, gerando um silenciamento por parte da escola no enfrentamento do racismo (ROCHA; ROSEMBERG, 2007 *apud* Gonçalves, 1987). Ademais, Osório (2003), também alerta para o frequente constrangimento das instituições em atribuir a classificação ‘negro’ às crianças, pautadas nas noções de etiqueta presentes na sociedade, que marginalizam os termos ‘preto’ e ‘pardo’ e vêm o embranquecimento como aspecto positivo ao tratar das crianças não-brancas.

Outra questão interessante de se pontuar parte das implicações que as categorias construídas socialmente no Brasil e empregadas para as auto e hetero atribuições de cor/raça podem ou não atender a população migrante em seus processos de identificação. A ausência de termos que indiquem as diferentes etnias presentes no país se constitui como um desses aspectos. Desse modo, o agrupamento destas diferenças em uma única categoria pode contribuir para um não reconhecimento de si nestas representações.

Por fim, outra problemática desta temática se relaciona às análises que são realizadas a partir destes dados, processos em que há o agrupamento de pretos e pardos para a afirmação de

¹⁵ Até os 16 anos, quem declara a raça/cor das crianças são seus responsáveis (Rosemberg, 2007).

¹⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep / MEC. https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_sep/pt-br/noticias/agosto/inep-lanca-campanha-de-preenchimento-do-campo-cor-raca-no-censo-escolar.

que a população migrante é majoritariamente negra. Considerando que crianças bolivianas podem ser identificadas no Brasil enquanto pardas e crianças haitianas, por sua vez, identificadas enquanto pretas, há que se ter cuidado com o agrupamento destas duas categorias para a formação do contingente “negro”, uma vez que a compreensão deste agrupamento faz parte de uma construção social brasileira para justificar o contexto brasileiro e, desse modo, pode não trazer contribuições verdadeiras para o campo de estudo das migrações.

Considerações finais

Ao longo do estudo foi possível constatar que tanto os dados do NEPO (2021), quanto os dados do Censo Demográfico 2010 convergem com os microdados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2021) no que se relaciona às variáveis “país de origem” e “sexo” analisadas nas matrículas de crianças de 0 a 6 anos. Os dados relativos a variável país de origem apontam que o cenário das migrações em São Paulo, no recorte etário utilizado por esta pesquisa, foi predominantemente ocupado pelas migrações latinoamericanas e caribenhas, o que sugere a necessidade de um olhar atento para estas nacionalidades na educação infantil do Estado e nas pesquisas em educação.

Com a análise dos dados pudemos constatar que a relação existente entre a rede privada conveniada com o poder público e o aumento do número de matrículas nessas instituições de educação infantil, mais precisamente aquelas que atendem bebês de 0 a 3 anos, advém de um processo iniciado ainda na década de 1990 (ROSEMBERG, 1999; 2002) e que tem sido cada vez mais evidenciado no cenário atual após a obrigatoriedade das matrículas na pré-escola (CAMPOS, 2011; HENRIQUES, 2015). Nesse sentido, é possível observar que esse processo de conveniamento das creches e centros de educação infantil (CEIs) tem impactado as crianças migrantes do estado de São Paulo, uma vez que os dados revelam que as matrículas nessas instituições conveniadas configuram mais do que o dobro das matrículas nas instituições diretas, o que, conforme Campos (2011) denota a ascensão de ONGs no atendimento da faixa de 0 a 3 anos. Nesse sentido, essas instituições deixam de ser alternativas ao poder público e se tornam prestadoras de serviço do estado.

É importante que se investigue com mais afinco a razão pela qual surgem disparidades com relação à idade e as matrículas na educação infantil, sejam elas de crianças migrantes ou

não, uma vez que existem legislações que orientam as idades que devem compor cada uma das etapas. Ademais, o estudo sugere que o tema não-declarações de raça no Censo Escolar, seja mais explorado, tendo em vista os atravessamentos que podem estar encobertos por estas não declarações, como aponta Osório (2003).

Portanto, o perfil das crianças migrantes em São Paulo é marcado por questões que tangem o campo das diferenças: a migração, por si, os aspectos raciais e culturais, bem como o contexto precarizado ao qual se insere a Educação Infantil nos últimos anos, que mostram a importância em se manter um olhar atento a estas questões, na tentativa de torná-las o cerne da pesquisa com crianças migrantes.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete. Educação infantil pós-pandemia. In: RIOS, Jane A. V. P. (org). **Profissão docente em questão!** Salvador: Edufba, 2021, p. 95 - 107.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 13–24, 2016.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de Azevedo. **Onda negra, medo branco**. O negro no imaginário das elites — século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 267 p.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**: seção 1, 5 de abril de 2013, página 1 (Publicação Original).

BRASIL. Emenda Constitucional nº. 59/2009. Acrescenta o § 3º ao art. 76. **Diário Oficial da União**: seção 1, 12 de novembro de 2009, página 8 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, 23 de dezembro de 1996, página 27.833 (Publicação Original).

CAMPOS, Roselane Fátima. “Política Pequena” para as crianças pequenas? Experiências e desafios no atendimento das crianças de 0 a 3 anos na América Latina. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17, n 49, p. 81-105. jan-abr, 2012.

GATTI, Bernadete A. Estudos Quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

HENRIQUES, Afonso Canella. **Educação infantil**: retrato de uma rede municipal de ensino. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2756>.

Acesso em 15 de agosto de 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. **Apêndice:** Estatísticas de 500 anos de povoamento. p. 226.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2020. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 10 de fevereiro de 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP / MEC. Inep lança campanha de preenchimento do campo "cor/raça" no Censo Escolar. Brasil, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/agosto/inep-lanca-campanha-de-preenchimento-do-campo-cor-raca-no-censo-escolar. Acesso em 16 de junho de 2021.

LAZARIN, Monique Roecker. **Quando a infância pede refúgio:** os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11627>. Acesso em 01 de agosto de 2023.

LAZARIN, Monique R.; ABRAMOWICZ, Anete. Crianças em busca de refúgio: reflexões sobre as solicitações infantis de refúgio ao Brasil até 2016. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 674-702, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

NASCIMENTO, A. P. S. do; SILVA, C. N. de O. As creches conveniadas em São Paulo: quais os reais motivos dessa opção política. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, [S. l.], v. 5, 2015.

NEPO – Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”. UNICAMP. Banco Interativo Observatório das Migrações em São Paulo. Número da Imigração Internacional para o Brasil. Campinas, 2021. Disponível em: <https://www.nepo.UNICAMP.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincre-sismigra/>. Acesso em 11 de junho de 2021.

OIM, Organização Internacional para Migrações. **Direito Internacional da Migração:** Glossário sobre Migração. 22. ed. [S.l.]: Organização Internacional para as Migrações, 2009. Disponível em: <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf>. Acesso em 13 de setembro de 2023.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu. Um panorama da migração internacional a partir do Censo Demográfico de 2010. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana** 21 (40), Jun. 2013

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE.** Texto

para discussão, Brasília, nº 996, novembro de 2003, pp. 1 – 49.

PAVEZ-SOTO, Iskra. y Los Derechos de Las Niñas Y Niños Peruanos En Chile: La infancia como un nuevo actor migratorio. **Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública**, vol. VIII, no. 12, 2010, pp. 27-51.

PAVEZ-SOTO, Iskra. La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. **Tla-melaua**, Puebla, v. 10, n. 41, p. 96-113, 2017.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. DE.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 761–778, out. 2009.

PIEGO, Deborah.; HENRIQUE, Maria Sonia; ABRAMOWICZ, Anete. Crianças E Famílias nas Migrações Transnacionais: Perspectivas Latinoamericanas E Caribenhas. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, v. 12, n. 01, p. 224–238, 8 jun. 2023.

ROCHA, Edmar José da. ROSEMBERG, Fúlvia. Autodeclaração de Cor ou Raça entre Escolares Paulistanos (as). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 759-799, set./dez. 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 7-40, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, 2002.

TIJOUX-MERINO, María Emilia. Niños(as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. **Convergencia**, Toluca, v.20, n.61, p.83-104, abr. 2013.

Submissão em: 19/09/2023

Aceito em: 24/11/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**EQUIDADE NA EDUCAÇÃO E ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE REFÚGIO:
reflexões sobre a educação pública universal**

Erlando da Silva Rêses¹
Lara Andréia Sant'ana Cardoso²
Priscilla Franco Rocha³

Resumo: Este artigo busca analisar a intricada relação entre a educação pública universal e os estudantes em situação de refúgio, seguindo uma estrutura dividida em duas partes distintas. Na primeira seção, após a introdução, exploramos a evolução histórica da educação pública universal, desde suas raízes antigas até sua consagração como direito humano na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Nossa intenção nesta etapa é contextualizar o desenvolvimento desse conceito ao longo do tempo, explorando influências filosóficas, especialmente aquelas do Iluminismo. Por meio de uma abordagem histórica, identificamos marcos fundamentais que moldaram a percepção contemporânea do acesso equitativo ao conhecimento. Na segunda parte, adotamos uma abordagem metodológica reflexiva que contempla desafios inerentes à concretização da universalização da educação pública, com enfoque nos estudantes em situação de refúgio. Analisamos barreiras sociais, culturais e burocráticas que podem restringir o acesso equânime, bem como a experiência desses estudantes diante de obstáculos como barreiras linguísticas e adaptação cultural. Nossa intenção é refletir sobre as implicações desses desafios e considerar a relevância de políticas educacionais inclusivas. Ao explorar a história da educação pública universal e analisar as complexidades enfrentadas pelos estudantes em situação de refúgio, este artigo busca oferecer uma compreensão holística da interação entre teoria e prática, contribuindo para um debate consciente sobre esta temática premente.

Palavras-chave: Equidade. Direito à Educação. Educação Pública.

**EQUITY IN EDUCATION AND STUDENTS IN REFUGEE SITUATIONS:
reflections on universal public education**

Abstract: This article seeks to analyze the intricate relationship between universal public education and students in refugee situations, following a structure divided into two distinct parts. In the first section, after the introduction, we explore the historical evolution of universal public education, from its ancient roots to its consecration as a human right in the Universal Declaration of Human Rights in 1948. Our intention in this stage is to contextualize the development of this concept over time, exploring philosophical influences, especially those of the Enlightenment. Through a historical approach, we identify fundamental milestones that have shaped the contemporary perception of equitable access to knowledge. In the second part, we adopt a reflective methodological approach that considers inherent challenges in achieving the universalization of public education, with a focus on students in refugee

¹ Doutor em Sociologia, com Pós-Doutorado em Educação (SOAS/Universidade de Londres), Professor Associado do PPGE/FE/UnB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Materialismo Histórico-Dialético e Educação (CONSCIÊNCIA) da FE/UnB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho (GEPT) do Instituto de Ciências Sociais (ICS)/Departamento de Sociologia da UnB. E-mail: erlando@unb.br.

² Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo Consciência. E-mail: lascptu@gmail.com.

³ Mestre em Educação pela Universidade de Brasília. Monitora em Gestão Educacional na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Membro do Grupo de Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi). E-mail: prifrancor@gmail.com.

situations. We analyze social, cultural, and bureaucratic barriers that can restrict equitable access, as well as the experiences of these students in the face of obstacles such as language barriers and cultural adaptation. Our intention is to reflect on the implications of these challenges and consider the relevance of inclusive educational policies. By exploring the history of universal public education and analyzing the complexities faced by students in refugee situations, this article seeks to offer a holistic understanding of the interaction between theory and practice, contributing to a conscious debate on this pressing topic.

Keywords: Equity. Right to Education. Public Education.

EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN Y ESTUDIANTES EN SITUACIONES DE REFUGIO: reflexiones sobre la educación pública universal

Resumen: Este artículo busca analizar la intrincada relación entre la educación pública universal y los estudiantes en situación de refugio, siguiendo una estructura dividida en dos partes distintas. En la primera sección, después de la introducción, exploramos la evolución histórica de la educación pública universal, desde sus raíces antiguas hasta su consagración como derecho humano en la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948. Nuestra intención en esta etapa es contextualizar el desarrollo de este concepto a lo largo del tiempo, explorando influencias filosóficas, especialmente las del Iluminismo. A través de un enfoque histórico, identificamos hitos fundamentales que han moldeado la percepción contemporánea del acceso equitativo al conocimiento. En la segunda parte, adoptamos un enfoque metodológico reflexivo que considera los desafíos inherentes a la universalización de la educación pública, con un enfoque en los estudiantes en situación de refugio. Analizamos barreras sociales, culturales y burocráticas que pueden restringir el acceso equitativo, así como la experiencia de estos estudiantes frente a obstáculos como las barreras lingüísticas y la adaptación cultural. Nuestra intención es reflexionar sobre las implicaciones de estos desafíos y considerar la relevancia de las políticas educativas inclusivas. Al explorar la historia de la educación pública universal y analizar las complejidades que enfrentan los estudiantes en situación de refugio, este artículo busca ofrecer una comprensión integral de la interacción entre teoría y práctica, contribuyendo a un debate consciente sobre este apremiante tema.

Palavras-clave: Equidad. Derecho a la Educación. Educación Pública.

Introdução

A busca pela educação pública universal é uma jornada histórica que reflète a evolução da humanidade em direção a uma sociedade mais equitativa e justa. Desde suas origens antigas até sua consagração como um direito humano fundamental na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a trajetória da educação universal é marcada por avanços significativos e desafios persistentes. Este artigo visa explorar essa evolução histórica, bem como analisar criticamente os desafios contemporâneos associados à universalização da educação, especialmente para estudantes em situação de refúgio. Ou seja, aqueles estudantes que,

estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política. Também (...) quem foi forçado a deixar seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e graves violações dos direitos humanos. (ACNUR, 2019, p. 2).

Nesse contexto, ao traçar um panorama abrangente desses aspectos, buscamos contribuir para uma compreensão mais ampla das complexidades inerentes à busca por uma educação verdadeiramente inclusiva.

O objetivo principal deste artigo é duplo, sendo o primeiro, explorar a evolução histórica da educação pública universal desde suas origens antigas até o reconhecimento como direito humano na Declaração Universal dos Direitos Humanos; e segundo, analisar os desafios enfrentados na busca pela universalização da educação pública, com foco nas implicações para os estudantes em situação de refúgio. Para alcançar esses objetivos, será adotada uma abordagem multidisciplinar que combina pesquisa documental e análise crítica.

A metodologia deste estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa, que se apoia em uma revisão da literatura, na análise de documentos históricos e legais, bem como em reflexões críticas sobre os desafios contemporâneos. A pesquisa documental será fundamental para traçar a evolução histórica da educação pública universal, desde suas origens nas antigas civilizações até o reconhecimento nos marcos legais e documentos internacionais. Além disso, serão exploradas narrativas contemporâneas que destacam os desafios enfrentados por estudantes em situação de refúgio no acesso à educação.

A análise crítica será realizada por meio da articulação dos contextos históricos com os desafios atuais. Através dessa abordagem, serão identificadas as implicações dessas dinâmicas para a universalização da educação atualmente. A análise será enriquecida por reflexões que considerarão as perspectivas dos direitos humanos e da justiça social.

A seção inicial deste artigo se concentra na evolução histórica da educação pública universal, traçando suas origens nas antigas civilizações até o momento em que foi consagrada como um direito humano essencial. Na Grécia e em Roma, a educação estava ligada à formação de cidadãos informados, embora fosse restrita a determinados estratos sociais. O Renascimento e o Iluminismo trouxeram novas perspectivas sobre a educação, destacando sua importância na formação de cidadãos autônomos e conscientes.

No entanto, foi somente no século XIX que a ideia de educação pública universal começou a se solidificar. Países como Prússia e França pioneiramente introduziram sistemas educacionais mais amplos, buscando alcançar um maior número de pessoas. O conceito moderno de educação pública universal começava a emergir, enfatizando a importância de proporcionar oportunidades educacionais a todos, independentemente de sua origem.

Essa evolução culminou na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que reconheceu a educação como um direito fundamental. O Artigo 26 da Declaração estabelece que "toda pessoa tem direito à educação", edificando um marco crucial na história da educação universal. Esse reconhecimento reafirmou a educação como uma ferramenta para o desenvolvimento pessoal e a construção de sociedades justas.

A segunda seção deste artigo analisa os desafios enfrentados na busca pela universalização da educação pública, com uma ênfase especial nos estudantes em situação de refúgio. Nesse contexto, os estudantes em situação de refúgio representam um grupo particularmente vulnerável.

A expulsão de seus países de origem devido a conflitos, perseguições ou instabilidade política coloca esses estudantes em uma posição precária. A adaptação a um novo ambiente, língua e sistema educacional pode ser extremamente desafiadora, especialmente para aqueles que já enfrentaram traumas significativos. A interrupção abrupta de sua educação devido às circunstâncias de refúgio pode criar lacunas no aprendizado e dificuldades adicionais.

Para enfrentar os desafios identificados, é essencial que se adote abordagens flexíveis e adaptativas. Isso pode envolver a implementação de programas que levem em consideração as necessidades educacionais específicas dos estudantes em situação de refúgio. Além disso, a capacitação de profissionais da educação para lidar com a diversidade cultural e as necessidades emocionais desses estudantes é essencial.

Ao analisar criticamente os desafios e refletir sobre a universalização da educação, este artigo busca contribuir para a compreensão das complexidades inerentes a esse processo. A evolução histórica da educação pública universal é um lembrete do progresso alcançado, enquanto os desafios contemporâneos destacam a necessidade contínua de aprimorar os sistemas educacionais para garantir que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizado significativas.

A educação pública universal

A promoção da equidade na educação é um objetivo central das sociedades modernas, refletindo a aspiração de oferecer oportunidades iguais de crescimento, desenvolvimento e empoderamento. No entanto, ao analisarmos a educação pública universal, somos confrontados com uma série de desafios e questionamentos que se estendem para além das salas de aula.

Essas reflexões são ampliadas quando consideramos os estudantes em situação de refúgio, uma população que enfrenta barreiras específicas para o acesso à educação. Conforme o relatório *Global Trends* produzido pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), no final de 2022, "108,4 milhões de pessoas em todo o mundo foram deslocadas à força em consequência de perseguições, conflitos, violência, violações dos direitos humanos" (ACNUR, 2022, p.2). Isso representa um aumento de 19 milhões de pessoas em relação ao final de 2021 e indica que mais de uma pessoa em cada 74 no planeta foi forçada a fugir de suas casas.

A luta pela educação pública universal tem raízes profundas na história da humanidade. Desde as civilizações antigas, a ideia de compartilhar o conhecimento tem sido valorizada como uma forma de promover o desenvolvimento social e individual. No entanto, a concretização desse ideal enfrentou obstáculos variados, muitos dos quais persistem até os dias de hoje.

Embora a educação pública universal aspire a oferecer igualdade de acesso e oportunidades para todos os indivíduos, a realidade muitas vezes é complexa e desafiadora. Portanto, o compromisso contínuo com a equidade na educação é essencial para superar os desafios que estudantes em situação de refúgio e outros grupos vulneráveis enfrentam em sua busca por uma educação inclusiva e de qualidade. Essa jornada em direção à equidade na educação continua sendo um dos pilares fundamentais do desenvolvimento social e individual em sociedades igualitárias e justas.

As origens da educação pública remontam a antigas civilizações que reconheciam o valor do conhecimento compartilhado para o progresso da sociedade. Na Grécia Antiga, o filósofo Sócrates promovia um modelo de educação que visava estimular o pensamento crítico e a busca pelo conhecimento, estabelecendo as bases para a formação intelectual dos cidadãos. Essa abordagem, no entanto, estava longe de ser universal, uma vez que a educação estava reservada às classes privilegiadas.

O Império Romano também reconhecia a importância da instrução para a cidadania ativa. A educação era ministrada com foco no desenvolvimento moral e cívico dos cidadãos, mais uma vez limitada aos estratos sociais superiores. Assim, enquanto os alicerces da educação pública estavam sendo lançados, a equidade na educação ainda era uma aspiração distante.

Foi durante o Renascimento europeu que os ideais de igualdade educacional começaram a tomar forma. A noção de que a educação deveria ser acessível a todos, independentemente de sua origem social, começou a ganhar força. Nesse período, o humanista Erasmo de Rotterdam (2002) advogou pela educação universal como um meio de promover o desenvolvimento humano e social, sinalizando uma mudança de paradigma em relação ao acesso ao conhecimento.

No entanto, foi o Iluminismo que lançou as bases sólidas para a evolução da educação pública universal. Filósofos iluministas como Jean-Jacques Rousseau e Voltaire enfatizaram a necessidade de uma educação que fosse acessível a todas as classes sociais, com o objetivo de formar cidadãos esclarecidos e críticos. Eles acreditavam que a educação não apenas beneficiava o indivíduo, mas também a sociedade como um todo, promovendo valores de igualdade e liberdade.

Assim, podemos considerar que o Iluminismo desempenhou um papel fundamental na transformação da concepção moderna da educação pública, promovendo a ideia de que o acesso ao conhecimento deveria ser um direito universal, capaz de impulsionar a liberdade e a igualdade em uma sociedade em constante evolução.

Essa noção axiomática de equidade na educação também tem relevância contemporânea ao considerarmos os estudantes em situação de refúgio. Ao abordar o acesso à educação, Rousseau (1979) enfatizava que a educação deveria ser acessível a todos, independentemente de sua origem social, alegando que se não há igualdade entre os homens na origem, ao menos deveria haver igualdade para todos na educação.

Essa visão de igualdade educacional, embora difícil de alcançar em todos os aspectos da vida, desempenha um papel vital quando se trata dos estudantes em situação de refúgio. Eles enfrentam obstáculos significativos para acessar a educação, devido a circunstâncias desafiadoras, como fugas de conflitos e desastres. Garantir igualdade nesse contexto não apenas promove a justiça, mas capacita esses indivíduos a superarem adversidades inerentes ao

processo de expulsão à que foram expostos. Logo, a busca contínua pela igualdade educacional reflete valores fundamentais de humanidade e inclusão.

Voltaire (2000), por sua vez, acreditava que a educação era um meio de combater a ignorância e a intolerância, fundamentais para a criação de uma sociedade justa e livre. Essa perspectiva é particularmente relevante para os estudantes em situação de refúgio, que frequentemente têm que superar barreiras linguísticas e culturais, além de possíveis traumas, para se integrarem em novos sistemas educacionais. Nesse sentido, a educação, sob a perspectiva voltairiana, não é apenas a aquisição de conhecimento, mas também um veículo para a equidade, proporcionando a esses estudantes a oportunidade de superar desafios e conquistar um lugar de igualdade e dignidade.

Ambos os pensadores iluministas nos lembram que a universalização da educação é uma ferramenta poderosa para promover a equidade, a liberdade e a igualdade. Suas ideias ecoam nos desafios atuais enfrentados pelos estudantes em situação de refúgio, pois destacam a importância de políticas educacionais inclusivas e adaptativas que considerem as necessidades específicas desses indivíduos.

Assim, ao explorarmos as raízes históricas da educação pública e suas implicações contemporâneas, percebemos a importância contínua de garantir que a educação seja verdadeiramente acessível a todos, independentemente de sua origem ou circunstâncias.

O século XIX testemunhou um avanço significativo na implementação de sistemas educacionais mais amplos em várias nações. Países como a Prússia e a França introduziram medidas para garantir que a educação não fosse mais um privilégio exclusivo das elites. O desenvolvimento da educação pública universal foi impulsionado pela crescente conscientização de que a educação era essencial para o progresso socioeconômico e o fortalecimento da cidadania.

Esse progresso culminou no marco histórico da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O Artigo 26 dessa declaração proclamou que "toda pessoa tem direito à educação". Esse reconhecimento da educação como um direito humano fundamental foi uma conquista notável, resultante de um século de avanços e lutas por igualdade educacional. A declaração estabeleceu que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais.

No entanto, ao observarmos como a mundialização da educação desde o século XIX até os dias atuais afeta os estudantes em situação de refúgio, torna-se claro que os desafios persistem. Ivan Illich (1985) levanta uma preocupação válida ao questionar se esse processo da educação poderia, inadvertidamente, diluir culturas locais em busca de uma educação homogeneizada. Essa tensão entre a busca por conhecimento globalizado e a preservação da riqueza cultural é particularmente relevante para os refugiados, cuja identidade cultural é muitas vezes um fio de ligação vital com suas origens. Para Illich,

Há na humanidade de hoje uma contra força à esterilidade ao perigo de uma cultura de massa quantitativa e anônima; um novo — às vezes imperceptível — senso espiritual de convergência para a unidade humana e mundial à base da sacralidade de cada pessoa humana e do respeito pela pluralidade de culturas. (ILLICH, 1985, p. 11).

Paulo Freire nos explica que "quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se 'inserir' nela criticamente." (1987, p. 26). Dessa forma, a conexão entre a educação e o contexto pessoal é crucial quando consideramos os desafios enfrentados pelos refugiados na assimilação do conhecimento em ambientes globalizados. Barreiras linguísticas, culturais e possíveis traumas podem dificultar a aprendizagem, ressaltando a necessidade de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade cultural e adaptadas às necessidades específicas de cada estudante.

Em sua análise sobre as crianças refugiadas sírias, Brophy (2017) destaca uma perspectiva profunda. Ela argumenta que as crianças com menos de seis anos que vivenciaram a guerra desde o nascimento não têm conhecimento de uma realidade além do conflito armado que assola suas vidas. Para essas crianças, a guerra não é apenas um evento traumático, mas uma condição inerente à sua existência. Elas não têm lembranças de tempos de paz ou estabilidade, pois a guerra é a única realidade que conhecem desde o momento em que vieram ao mundo.

Por outro lado, as crianças que cresceram sob a sombra da guerra, embora possam ter lembranças de tempos de relativa tranquilidade antes do conflito, também enfrentaram uma infância marcada pela ameaça constante e o medo associado ao conflito armado. Para elas, a guerra não é apenas uma memória distante, mas uma presença constante que moldou suas experiências de vida desde tenra idade.

As palavras de Brophy lançam luz sobre a dura realidade enfrentada pelas crianças sírias afetadas pela guerra, independentemente de terem nascido durante o conflito ou terem vivido sob sua sombra. Suas experiências únicas exigem uma atenção especial da comunidade global para garantir que essas crianças tenham acesso a apoio psicológico, educacional e social, a fim de ajudá-las a superar os traumas e construir um futuro mais estável e pacífico.

Logo, enquanto celebramos o avanço histórico da educação pública universal do século XIX, é fundamental o reconhecimento de como essas conquistas históricas se relacionam com o presente, especialmente em relação aos estudantes em situação de refúgio. Amartya Sen (2000) ao afirmar que a educação é o meio pelo qual podemos enfrentar muitos desafios nos lembra que a verdadeira eficácia da educação globalizada deve ser avaliada pela capacidade de preparar os refugiados a enfrentar os desafios que encontram em suas novas realidades.

De acordo com Rocha (2022), é inegável que as experiências forçadas de deslocamento têm um impacto profundamente prejudicial nas crianças, afetando de maneira abrangente o seu desenvolvimento. Conforme a autora, é importante ressaltar que esses impactos vão além dos desafios linguísticos e culturais que as crianças refugiadas frequentemente enfrentam ou da ausência de documentação pessoal e escolar adequada. Eles também abrangem aspectos psicossociais complexos resultantes da exposição à violência cíclica dentro do atual contexto psicofísico.

Esse nexó psicofísico, enraizado no sistema vigente, representa uma realidade inerente à qual muitas crianças deslocadas são submetidas. A resolução dessas questões não é apenas uma questão de enfrentar os desafios individuais, mas de abordar sistemicamente as causas subjacentes da violência e da instabilidade que persistem. Logo, apenas ao enfrentar essas questões profundas e sistêmicas é possível criar um ambiente propício para a educação inclusiva e a promoção da equidade para todos.

Por isso, a compreensão das consequências abrangentes do deslocamento forçado nas crianças exige uma abordagem holística que aborde não apenas os problemas imediatos, como barreiras linguísticas e culturais, mas também a raiz dos traumas psicossociais que resultam da violência contínua. Essa abordagem integrada é essencial para garantir que as crianças afetadas pelo deslocamento forçado tenham a oportunidade de superar os desafios e construir um futuro mais estável e seguro.

Deve-se ressaltar que, a equidade na educação, o impacto nos estudantes em situação de refúgio e a relação com o desenvolvimento do capitalismo estão profundamente entrelaçados com o processo de mundialização da educação. Conforme o mundo se torna mais interconectado, a educação também passa por transformações que refletem a complexa teia de influências globais.

Bourdieu e Passeron (2014) observaram como a educação não se trata apenas de uma questão local, mas também de uma ferramenta de reprodução das estruturas sociais em uma escala global. No contexto do desenvolvimento do capitalismo e da expansão da educação, as desigualdades se estendem além das fronteiras nacionais. A mundialização da educação intensifica a exposição a diferentes sistemas educacionais e a potencial difusão de desigualdades.

A intersecção entre o desenvolvimento do capitalismo e a mundialização da educação também é ressaltada por Basil Bernstein. O autor argumentou que o conhecimento não é apenas transmitido, mas também estruturado de maneiras específicas, influenciando como as diferentes classes sociais percebem e interagem com o mundo e a disseminação global dessas estruturas de conhecimento pode reforçar as desigualdades existentes (BERNSTEIN, 1996).

No entanto, o processo de mundialização da educação também oferece oportunidades para desafiar e transformar essas dinâmicas. Paulo Freire (1987), ao discutir a conscientização por meio da educação, ressalta a importância de questionar as estruturas de poder e de conhecer e reconhecer o mundo de maneiras críticas. O autor, destacando a capacidade de expandir horizontes e empoderar os indivíduos, afirma que,

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A educação como prática da liberdade é, antes de tudo, um ato de conhecimento do que não se conhece, uma aproximação crítica à realidade. (FREIRE, 1987, p. 70).

Portanto, a relação entre a educação pública universal e equitativa e os estudantes em situação de refúgio é intrincada. Enquanto os desafios das desigualdades persistem em um contexto global, a educação também carrega o potencial de ser uma força transformadora. E reconhecer as complexidades dessa relação é essencial para forjar caminhos que promovam a equidade, a inclusão e a conscientização em um mundo cada vez mais conectado.

A educação pública como instrumento de transformação e inclusão

A questão dos refugiados é uma das mais urgentes e complexas vividas no século XXI. Como vimos anteriormente, todos os anos milhões de pessoas em todo o mundo são forçadas a deixar seus países de origem devido a conflitos armados, perseguições políticas, desastres naturais e outras crises humanitárias. Entre esses refugiados, muitos enfrentam desafios significativos para acessar a educação em seus países de acolhimento.

No entanto, a educação pública pode ser um instrumento poderoso de transformação e inclusão para esses estudantes em situação de refúgio. Ao criar oportunidades para a superação das barreiras linguísticas e culturais, dos traumas psicossociais, da falta de documentação escolar, da experiência de guerra e conflito vivida, da identidade cultural e da perda de raízes, bem como os desafios de integração, a educação pode desempenhar um papel fundamental na reconstrução de vidas e na promoção da igualdade e da equidade de oportunidades nos países de acolhimento.

Um dos principais desafios que os estudantes em situação de refúgio enfrentam ao ingressar em novos sistemas educacionais em países de acolhimento é a barreira linguística e cultural. Muitas vezes, esses estudantes não têm domínio do idioma do país anfitrião, o que pode dificultar sua comunicação e compreensão em sala de aula. Além disso, as diferenças culturais podem criar uma sensação de isolamento e estranhamento, e é importante observar que nem sempre os professores possuem a formação necessária para lidar com essa diversidade cultural e linguística em suas salas de aula.

A falta de domínio do idioma do país anfitrião representa um desafio significativo para os estudantes em situação de refúgio, afeta sua comunicação, compreensão e, conseqüentemente, seu desempenho escolar. Devido à necessidade de deixarem seus países de origem de forma abrupta e urgente, esses estudantes enfrentam uma realidade em que aprender um novo idioma antes de buscar acolhimento em outro país se torna praticamente impossível. Muitas vezes, eles chegam ao país anfitrião sem qualquer conhecimento prévio das novas culturas, o que representa um obstáculo adicional para a comunicação e a compreensão das aulas.

É relevante destacar que as expectativas dos refugiados nem sempre correspondem à realidade dos países de acolhimento. Essa desconexão entre as expectativas e a realidade pode gerar frustração, tornando o processo de adaptação ainda mais complexo, especialmente considerando

que o aprendizado do novo idioma e a integração na sociedade local já representam desafios adicionais. As consequências desse descompasso podem ter um impacto profundo no bem-estar emocional e psicológico dos estudantes em situação de refúgio, enfatizando a necessidade de um suporte adequado por parte das políticas públicas educacionais.

Embora a atual Resolução Nº 1 de 13 de novembro de 2020, que estabelece diretrizes para o acolhimento de estudantes migrantes no Brasil, seja um avanço importante, é fundamental reconhecer que, por si só, essa resolução não é suficiente para tornar o sistema educacional verdadeiramente equitativo para os estudantes em situação de refúgio. Embora as diretrizes apresentadas sejam passos na direção certa, a verdadeira equidade no sistema educacional requer mais do que apenas políticas e resoluções formuladas em escritórios distantes.

De fato, a implementação eficaz dessas diretrizes depende, em grande parte, das ações e esforços daqueles que estão diretamente envolvidos na educação, ou seja, dos profissionais que trabalham no chão da escola. São eles que estão na posição privilegiada de entender as necessidades únicas dos estudantes em situação de refúgio, pois lidam com eles diariamente.

As diretrizes fundamentais, como a não discriminação, a prevenção ao bullying, ao racismo e à xenofobia, a não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, a capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros, a valorização da cultura dos alunos não-brasileiros e a oferta de ensino de português como língua de acolhimento, são essenciais. No entanto, para que essas diretrizes sejam verdadeiramente eficazes, é necessário que aqueles que estão nas escolas as internalizem e as traduzam em ações concretas.

Isso implica que os profissionais da educação não apenas compreendam essas diretrizes, mas também sejam capacitados para lidar com as barreiras linguísticas e culturais enfrentadas pelos estudantes em situação de refúgio e para promover um ambiente de respeito e inclusão.

Além disso, é importante que esses profissionais tenham a sensibilidade e a empatia necessárias para compreender as experiências únicas dos estudantes em situação de refúgio, muitas vezes oriundos de contextos de conflito e trauma. Isso requer um esforço constante de aprendizado e adaptação por parte de todos os trabalhadores das escolas.

Portanto, embora as diretrizes estabelecidas pela Resolução Nº 1 de 13 de novembro de 2020 sejam um avanço importante na direção da equidade na educação para os estudantes em

situação de refúgio, a verdadeira transformação virá da ação direta dos profissionais da educação. É o compromisso deles em traduzir essas diretrizes em práticas inclusivas e sensíveis que fará a diferença real na vida desses estudantes, permitindo que eles tenham acesso a uma educação de qualidade e se sintam verdadeiramente acolhidos e integrados na sociedade brasileira.

Conforme Cardoso (2022) em sua pesquisa sobre a escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na escola pública do Distrito Federal, fica claro que as políticas educacionais só podem alcançar seus objetivos se forem efetivamente adotadas pela categoria de trabalhadores da educação. No entanto, para que isso ocorra, é necessário que haja uma formação adequada e contínua, alinhada com as necessidades reais das unidades escolares. Isso significa que as formações devem ser elaboradas de forma colaborativa e participativa, considerando os desafios e demandas específicas de cada contexto educacional.

Nesse contexto, é fundamental que a formação de professores seja concebida de baixo para cima, ou seja, a partir das necessidades e realidades das próprias escolas. Isso implica em uma abordagem horizontal, na qual as formações são construídas de forma colaborativa e participativa. Os professores devem desempenhar um papel central nesse processo, pois estão mais próximos dos estudantes e compreendem as demandas específicas de cada sala de aula.

Para a autora, a formação de professores na perspectiva emancipadora vai além da simples transmissão de conteúdos programáticos e técnicas pedagógicas. Ela busca capacitar os professores a transformar esses conteúdos em aprendizagem significativa para os estudantes, promovendo o pensamento crítico, a criatividade e a participação ativa deles. Dessa forma, a formação deve capacitar os professores a se tornarem mediadores do conhecimento, facilitadores do aprendizado e agentes de transformação social (CARDOSO, 2022).

Muitos estudantes em situação de refúgio carregam consigo as cicatrizes físicas e emocionais de experiências traumáticas, devido à exposição a conflitos armados, desastres naturais e deslocamento forçado. Esses traumas podem afetar profundamente seu bem-estar físico, emocional e psicológico, tornando essencial o apoio psicológico e social adequado. Şeker e Aslan explicam que, “é comumente observado que crianças refugiadas também apresentam transtornos de estresse pós-traumático, depressão e ansiedade resultantes de suas experiências anteriores” (2015, p. 87).

Logo, a educação pública pode desempenhar um papel importante na abordagem desses traumas. As escolas devem estar atentas aos sinais de trauma nos estudantes e fornecer apoio psicológico por equipes especializadas quando necessário. Além disso, as salas de aula devem ser espaços seguros, onde os estudantes se sintam apoiados e ouvidos.

A identidade cultural e a conexão com suas raízes são outros fatores importantes. O processo de deslocamento forçado muitas vezes resulta na perda de suas raízes culturais, o que pode ser uma experiência emocionalmente desafiadora. Logo, as escolas podem incorporar currículos que abordem questões relacionadas à paz, resolução de conflitos e direitos humanos, permitindo que os estudantes entendam e discutam as complexidades da violência e do conflito. Bem como pode empoderar os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, promovendo a paz e a tolerância.

Outro desafio significativo enfrentado por estudantes em situação de refúgio é a falta de documentação escolar adequada. Muitos chegam aos países de acolhimento sem registros formais de sua educação anterior, o que dificulta o processo de matrícula e o reconhecimento de suas conquistas acadêmicas prévias.

Nesse contexto, a Resolução N° 1 de 13 de novembro de 2020 estabelece que a falta de tradução juramentada de documentos que atestem a escolaridade prévia, bem como de documentação pessoal do país de origem, Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM), não servirá como impedimento para a matrícula. Ela determina que a matrícula de estudantes estrangeiros nas categorias de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ser simplificada, levando em consideração sua situação de vulnerabilidade.

Adicionalmente, na ausência de registros escolares que comprovem sua formação anterior, estudantes estrangeiros nessas condições terão o direito a um processo de avaliação ou classificação. Isso permitirá que sejam matriculados em qualquer ano, série, etapa ou outra modalidade de ensino da Educação Básica, respeitando seu desenvolvimento e faixa etária.

Por fim, a integração em um novo ambiente social e escolar pode ser um desafio para estudantes em situação de refúgio, especialmente quando enfrentam estigmatização ou discriminação. Estratégias de inclusão e apoio social são necessárias para ajudar esses estudantes a adaptarem-se e se sentirem bem-vindos em suas novas comunidades.

Em resumo, a educação pública pode ser um instrumento poderoso de transformação e inclusão para estudantes em situação de refúgio. Ao abordar as barreiras linguísticas e culturais, os traumas psicossociais, a experiência de guerra e conflito, a identidade cultural e os desafios de integração, a educação pode oferecer oportunidades de crescimento e desenvolvimento para esses estudantes.

Como Paulo Freire (1987) destacou, a educação é um meio de transformação, e é imprescindível que essa transformação seja inclusiva, sensível e adaptada a todos os que buscam conhecimento e desenvolvimento. Portanto, em um mundo cada vez mais interconectado, a busca pela universalização da educação pública é um imperativo moral e social. No entanto, essa busca enfrenta desafios complexos que exigem esforços coordenados e abordagens adaptativas. Os estudantes em situação de refúgio, como um grupo particularmente vulnerável, revelam as nuances desse processo, destacando a importância de abordagens educacionais inclusivas, sensíveis à cultura e adaptadas às necessidades individuais.

A verdadeira universalização da educação só pode ser alcançada quando todos os indivíduos, independentemente de suas circunstâncias, tiverem acesso igualitário a uma educação de qualidade. Como afirma o ditado popular, “escolhemos a educação, porque é a única coisa que ninguém pode tirar de nós”. Conseqüentemente, a jornada para a universalização da educação requer uma dedicação contínua à superação dos desafios existentes e à promoção de uma sociedade mais justa e igualitária através do poder transformador da educação.

Considerações finais

Na busca incessante por equidade na educação, as sociedades modernas enfrentam um desafio complexo e contínuo. A aspiração de oferecer oportunidades iguais para o crescimento, desenvolvimento e empoderamento de todos os indivíduos ecoa desde as civilizações antigas até os dias atuais. No entanto, a implementação dessa visão frequentemente encontra obstáculos profundos e persistentes, especialmente quando consideramos a educação pública universal e sua relação com estudantes em situação de refúgio.

Desde os primórdios da história humana, a importância de compartilhar o conhecimento foi reconhecida como um catalisador do progresso individual e coletivo. Esse princípio, apesar

de enraizado nas raízes culturais e filosóficas antigas, enfrentou barreiras sociais e econômicas que perduraram através dos séculos. A ideia de uma educação universal, acessível a todas as classes sociais, ganhou força durante o Renascimento e floresceu durante o Iluminismo. Nesse período, figuras como Rousseau e Voltaire perceberam que a educação era a chave para formar cidadãos críticos e conscientes, essenciais para uma sociedade justa e igualitária.

Ao traçar paralelos entre esses ideais históricos e as realidades contemporâneas dos estudantes em situação de refúgio, torna-se evidente que a equidade educacional é um ideal em constante evolução. Os desafios enfrentados por esses estudantes, que frequentemente enfrentam barreiras linguísticas, culturais e traumas, exigem abordagens educacionais sensíveis e inclusivas. As visões de Rousseau e Voltaire ressoam aqui, destacando a educação como uma ferramenta para superar adversidades e garantir a igualdade na sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 representa um marco na luta pela educação igualitária ao proclamar o direito fundamental de todas as pessoas à educação. No entanto, à medida que a mundialização da educação se intensifica, novos desafios surgem. A preocupação levantada por Ivan Illich sobre a diluição das culturas locais em um sistema globalizado ressoa particularmente em relação aos refugiados, cuja identidade cultural muitas vezes atua como um fio condutor vital com suas origens.

Os reflexos contemporâneos da educação globalizada devem ser avaliados à luz das palavras de Paulo Freire, que defendia uma abordagem educacional que questionasse as estruturas de poder e encorajasse uma compreensão crítica do mundo. Isso é especialmente relevante para os refugiados, cuja capacidade de adquirir conhecimento pode ser afetada por contextos culturais diversos e, às vezes, conflitantes.

A interseção entre a busca por equidade na educação e a mundialização, juntamente com o impacto do desenvolvimento do capitalismo, destaca a necessidade de uma abordagem holística. As concepções de Bourdieu e Passeron sobre a educação como uma ferramenta de reprodução das estruturas sociais e as perspectivas de Basil Bernstein sobre a estruturação do conhecimento em diferentes classes sociais alertam para a complexidade dessa jornada.

No entanto, o processo de mundialização da educação também oferece possibilidades de transformação. Como Paulo Freire observou, a educação pode ser uma prática de liberdade que desafia as normas e empodera os indivíduos. Essa abordagem, quando aplicada à realidade

dos refugiados, sugere que a educação não é apenas uma ferramenta de inclusão, mas um caminho para a renovação pessoal e social.

Em um mundo cada vez mais conectado, o papel da educação na promoção da equidade, da inclusão e da conscientização continua a evoluir. Ao considerarmos o passado e o presente, devemos nos esforçar para construir um sistema educacional que celebre a diversidade cultural, combata as desigualdades globais e capacite todos os indivíduos, incluindo os refugiados, a enfrentar os desafios de um futuro complexo e interconectado.

A busca pela equidade educacional é uma jornada interminável, e somente através de um compromisso contínuo e de abordagens adaptativas poderemos aproximar-nos desse ideal em constante evolução. A trajetória rumo à universalização da educação pública é uma jornada repleta de desafios complexos e intrincados que exigem uma reflexão profunda e ação concertada. Como salientou Paulo Freire, a educação não pode transformar a sociedade sozinha, mas também é verdade que sem ela, a sociedade não muda.

Assim, a universalização da educação é um objetivo nobre e essencial para a construção de uma sociedade justa e igualitária. No entanto, alcançar esse ideal está longe de ser uma tarefa simples. As barreiras são diversas e muitas vezes profundamente arraigadas. Além disso, barreiras culturais e linguísticas podem prejudicar a participação efetiva na educação. A criação de ambientes inclusivos que respeitem e valorizem as diversas identidades culturais se torna essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso igualitário ao conhecimento.

No entanto, ao explorar a universalização da educação, é vital considerar os estudantes em situação de refúgio. Esses indivíduos enfrentam desafios ainda mais complexos. A mudança para um novo ambiente, idioma e sistema educacional pode ser desafiadora. Esses estudantes muitas vezes trazem consigo experiências traumáticas que podem afetar seu engajamento e aprendizado, exigindo uma abordagem educacional sensível e adaptativa.

Para superar esses desafios, é fundamental adotar uma abordagem holística. Isso inclui a implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas dos estudantes em situação de refúgio. Além disso, a formação contínua dos profissionais da educação para lidar com a diversidade cultural e as necessidades emocionais dos estudantes é crucial para criar um ambiente educacional inclusivo.

A universalização da educação é um objetivo que não pode ser alcançado isoladamente.

Exige uma colaboração abrangente entre governos, instituições educacionais, profissionais da educação e a sociedade em geral.

Ao abordar os desafios mencionados, podemos construir uma base mais sólida para a educação equitativa e transformadora. Nessa busca constante pela universalização da educação, devemos lembrar que cada passo em direção a um sistema educacional mais inclusivo e acessível é uma vitória para a justiça social e a igualdade de oportunidades. O engajamento ativo de todos os setores da sociedade é necessário para superar as barreiras que persistem.

Somente quando cada estudante, independentemente de suas origens ou circunstâncias, tiver acesso equitativo e igualitário à educação de qualidade, poderemos alcançar uma sociedade verdadeiramente justa e transformadora.

Por fim, a jornada para a universalização da educação pública é uma busca contínua por equidade e inclusão. Reconhecer e enfrentar os desafios é essencial para construir um futuro em que o acesso ao conhecimento seja um direito inalienável de todos. É somente através do compromisso coletivo e ação persistente que podemos esperar construir uma sociedade onde cada indivíduo tenha a oportunidade de alcançar todo o seu potencial por meio da educação.

Para avançar ainda mais na compreensão e resolução dos desafios relacionados à universalização da educação e à inclusão de estudantes em situação de refúgio, futuras pesquisas podem se concentrar em explorar estratégias educacionais específicas que possam abordar de forma mais aprofundada as desigualdades presentes nos sistemas educacionais. Investigar abordagens inovadoras e adaptativas que promovam a inclusão, como programas de formação dos profissionais da educação, currículos culturalmente sensíveis e suporte emocional especializado, pode fornecer conhecimentos valiosos sobre como criar ambientes de aprendizado mais inclusivos e equitativos.

Adicionalmente, estudos comparativos entre diferentes sistemas educacionais e abordagens de inclusão em diversas regiões podem contribuir para a compreensão das melhores estratégias para a criação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos em contextos diversos e globais.

Referências

ACNUR. **Protegendo refugiados no Brasil e no mundo**, 2019.

ACNUR. **Global Trends Report**, 2022.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairão. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BROPHY, Marcia. **Invisible wounds: The impact of six years of war on the mental health of Syria's children**. Save the children. Londres. 2017.

CARDOSO, Lara Andréia Sant'Ana. **Análise da Escolarização e Inclusão Social de Estudantes Migrantes Venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal**. Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/43827/1/2022_LaraAndreiaSant%27AnaCardoso.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. Paris. 1948.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris. 1948.

ROCHA, Priscilla Franco. **A criança refugiada e a educação: desafios atuais nos sistemas educacionais públicos no Brasil e na França, um estudo comparado**. Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: http://www.rlbea.unb.br/jspui/bitstream/10482/45400/1/2022_PriscillaFrancoRocha.pdf. Acesso em: 30 mai. 2023.

ROTTERDAM, Erasmo de. **Elogio da Loucura**. Tradução de Paulo M. Oliveira. Ponta Grossa: Atena Editora, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Difel, 1979.

ŞEKER, Betül Dilara; ASLAN, Zafer. **Refugee children in the educational process: a social psychological assessment**. Journal of Theoretical Educational Science, 2015. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/akukeg/issue/29356/314122>. Acesso em: ago 2023.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

VOLTAIRE. **Tratado sobre a tolerância**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Submissão: 25/09/2023

Aceito: 17/12/ 2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDUCAÇÃO, MIGRAÇÃO E OS SENTIDOS DA ESCOLA PARA FAMÍLIAS HAITIANAS

Daniela Colella Zuniga Ludovico¹
Cláudia Valente Cavalcante²

Resumo: O artigo decorre de estudos investigativos sobre um grupo específico de haitianos na Região Metropolitana de Goiânia e sua relação com a escola. Parte-se do princípio que a educação é um direito humano, garantido a pessoas em situação de refúgio e imigração, o qual é regulamentado por documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário e possui legislação própria acerca desse direito. Entende-se que os fluxos migratórios contemporâneos estão cada vez mais complexos, as distintas sociedades têm sido impactadas por esses movimentos e a escola é tida como um locus importante para a integração e inclusão destes grupos sociais. Objetiva-se nesse artigo compreender os sentidos que as famílias haitianas atribuem à escola e suas estratégias de integração e inclusão social e cultural. Por meio de questionários e entrevistas conclui-se, com o estudo, que as famílias haitianas buscam integração social e socialização por meio da escola, mas, para além disso, atribuem à escola a possibilidade de alcançar níveis escolares mais elevados, como o ingresso na educação superior, com fins de inclusão social e transformação de suas condições socioculturais e materiais.

Palavras-chave: Migração. Educação. Sentidos. Escola. Haitianos.

EDUCATION, MIGRATION AND THE MEANINGS OF SCHOOL FOR HAITIAN FAMILIES

Abstract: The article is a result of investigative studies on a specific group of Haitians in the Metropolitan Region of Goiânia and their relationship with the school. It starts from the principle that education is a Human Right, guaranteed to people in refugee and immigration situations, which is regulated by international documents to which Brazil is a signatory and has its legislation regarding this right. It is understood that contemporary migration flows are increasingly complex, different societies have been impacted by these movements, and the school is seen as an important locus for the integration and inclusion of these social groups. The objective of this article is to understand the meanings that Haitian families attribute to the school and its strategies of integration and social and cultural inclusion. Through questionnaires and interviews, the study concludes that Haitian families seek social integration and socialization through school, but, in addition, attribute to the school the possibility of reaching higher school levels, such as entering higher education, with the purpose of social inclusion and transformation of their socio-cultural and material conditions.

Keywords: Migration. Education. School. Meanings. Haitians.

¹ Mestra em Educação pela PUC Goiás. Graduação em Direito (PUC-SP) e Pedagogia (PUC Goiás). Membro do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Juventude e Educação. Email: danicludovico@gmail.com. Bolsista Capes Prosuc.

² Doutora em Educação pela PUC Goiás. Graduação em Pedagogia, Letras e Comunicação Social. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás. Vice-líder do Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq Juventude e Educação. Email: clavalente@pucgoias.edu.br

EDUCACIÓN, MIGRACIÓN Y LOS SENTIDOS DE LA ESCUELA PARA FAMILIAS HAITIANAS

Resumen: El artículo surge de estudios de investigación sobre un grupo específico de haitianos en la Región Metropolitana de Goiânia y su relación con la escuela. Parte del principio de que la educación es un derecho humano, garantizado a las personas en situación de refugio e inmigración, que está regulado por documentos internacionales de los que Brasil es signatario y tiene legislación propia en relación con este derecho. Se entiende que los flujos migratorios contemporáneos son cada vez más complejos, diferentes sociedades han sido impactadas por estos movimientos y la escuela es vista como un locus importante para la integración e inclusión de estos grupos sociales. El objetivo de este artículo es comprender los significados que las familias haitianas atribuyen a la escuela y sus estrategias de integración e inclusión social y cultural. A través de cuestionarios y entrevistas, el estudio concluye que las familias haitianas buscan la integración social y la socialización a través de la escuela, además, atribuyen a la escuela la posibilidad de alcanzar niveles escolares superiores, como el ingreso a la educación superior, con el propósito de la inclusión social y la transformación de sus condiciones socioculturales y materiales.

Palabras-clave: Migración. Educación. Sentidos. Escuela. Haitianos.

Introdução

O presente artigo pretende alcançar uma compreensão sobre os sentidos que as famílias haitianas migrantes atribuem à escola como importante estratégia de integração, inserção social e cultural. Em particular, o percurso investigativo traçou uma linha de entendimento dos movimentos migratórios contemporâneos no Brasil e no mundo; compreendendo a relação entre migração e educação na contemporaneidade e seus múltiplos desdobramentos.

O arcabouço teórico-metodológico se constituiu a partir da Teoria Praxiológica e do Método Compreensivo na perspectiva da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, pela necessidade de uma análise dos aspectos culturais, históricos, antropológicos, sociológicos e simbólicos da migração haitiana, os quais resultam em percepções da escola e da educação por parte dos migrantes e reverberam em práticas sociais e educativas mais amplas. Nesta senda, os conceitos de *habitus*, campo e capitais acompanham o decurso metodológico desta pesquisa, robustecendo as categorias conceituais que dela emergem.

Digno de menção é que as questões relativas à diversidade são desafios com os quais as sociedades se deparam diante dos fluxos migratórios em sua natureza multifacetada e complexa. Portanto, a temática das migrações internacionais em contexto de globalização impulsionou estudos teóricos e empíricos que revelam as interfaces com transformações

econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais que se processam a partir dos anos 1980. Tais reflexões têm se debruçado sobre as modalidades de mobilidade do capital e da população e as definições do fenômeno migratório mundial que se estabelecem e se reiteram sistematicamente.

É importante ressaltar que a concepção de que os movimentos migratórios internacionais constituem a contrapartida da reestruturação territorial planetária está intimamente relacionada à economia produtiva em escala global. O elemento diversidade emerge nas sociedades receptoras de migrantes como espaço de discussões sociais, políticas e econômicas. Assim sendo, a presença de diferentes grupos socioculturais tem provocado tensões, conflitos, diálogos e negociações orientadas à construção de políticas públicas e efetivação de direitos. A depender do contexto histórico, político e social a questão perpassa contornos específicos, pois da arena social se exteriorizam as diferenças de ordem étnica, de gênero, orientação sexual, religiosas assim como outros marcadores de grande relevância.

No ano de 2016, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) aprovou a Declaração de Nova Iorque para Migrantes e Refugiados, constando a realização do “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”. O objetivo desta normativa foi estabelecer princípios e compromissos entre as nações como um marco para a cooperação internacional, além de criar governanças e aspectos que devem ser observados na recepção de povos imigrantes.

De maneira geral, essa Declaração trouxe à lume avanços políticos, como: o amplo consenso sobre o assunto, a solidariedade internacional, a reafirmação da obrigação de respeitar os direitos humanos dos refugiados e migrantes e a adoção de um Pacto Global sobre refugiados. No tratamento das questões migratórias cabe aos Estados desenvolverem políticas destinadas à população imigrante, visando à garantia dos direitos humanos, incluindo a educação. Especificamente no Brasil, pensar o fenômeno migratório convida à discussão do binômio educação-migração e de temas como preconceito, racismo, segregação, inclusão, mobilidade social, democracia e cidadania.

Em recente publicação, o Observatório das Migrações Internacionais (CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020) traz novos dados indicando que foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes, considerando todos os amparos legais, entre 2010 e 2019; no ano de 2019 predominaram os fluxos oriundos da América do Sul e Caribe, com

destaque para as nacionalidades venezuelana e haitiana; foram registrados 660.349 imigrantes de longo termo no Brasil¹, entre 2010 e 2019; os maiores números de registros de imigrantes de longo termo foram entre os nacionais da Venezuela (142.250), Paraguai (97.316), Bolívia (57.765) e Haiti (54.182), representando 53% do total de registros.

No que diz respeito aos números no estado de Goiás, Yamamoto (2017) reitera a presença de aproximadamente 1.000 haitianos em Aparecida de Goiânia e 3.500 no estado de Goiás. Diante desses números se justifica a importância e a relevância social da pesquisa, pois a presença dos imigrantes haitianos em Aparecida de Goiânia impacta diretamente no sistema educacional e social da região, incitando a criação de programas de atendimento na rede pública.

O somatório dos números supracitados e a revisão da literatura sobre migrantes haitianos em sua relação com a educação e a escola levantaram algumas questões norteadoras dessa investigação. Na perspectiva da pesquisa em Bourdieu (1989), o objeto de estudo não é algo dado, mas construído de forma lenta e constante na prática investigativa. Deste modo, o que pensam os haitianos sobre a educação? De que maneira essas famílias estabelecem uma relação com a escola? As famílias têm acesso à educação? O que esperam da escola e quais os sentidos atribuem à escola?

Outros questionamentos pertinentes revelam o que as famílias haitianas esperam da escola no Brasil, se as crianças das famílias haitianas estão na escola e as famílias têm conhecimento sobre o direito à educação que lhes é garantido por lei. No que se refere à pesquisa de campo, foram realizadas visitas à comunidade haitiana na região metropolitana de Goiânia, mais especificamente no Jardim Guanabara, em Goiânia, e no setor Expansul, em Aparecida de Goiânia, onde há as duas maiores concentrações da comunidade haitiana e onde se localizam as Igrejas Metodistas às quais estão integrados.

As aproximações aconteceram por meio de visitas, participação de cultos e entrevistas, cujos diálogos tiveram como referência Willian Labov, ao entrevistar negros do Harlem que “para neutralizar os efeitos da imposição da língua legítima, ele havia pedido a jovens negros que conduzissem a pesquisa linguística” (BOURDIEU, 2012, p. 697). Este trabalho resulta de uma pesquisa concluída de mestrado em Educação³ e teve aprovação do Comitê de Ética por

³ LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga. **Educação e Migração**: sentidos da escola para as famílias haitianas em

se tratar de procedimentos que envolvem entrevistas com pessoas da comunidade haitiana.

Para efeitos de discussão, é necessário reafirmar que os haitianos não se enquadram na categoria refugiados e são considerados imigrantes portadores de visto humanitário, consoante à entrada dessa população, a partir de 2010, em que o Haiti fora acometido dramaticamente por desastres naturais. A partir desse delineamento minimante exposto, este estudo contribui como um referencial de compreensão da relação entre migração e educação, mais especificamente o entendimento das famílias haitianas sobre educação e o que esperam as famílias da escola, como um espaço que as possibilite integração, inserção social e rompimento com as condições materiais às quais estão submetidas que, em grande parte, precarizadas e pauperizadas. A educação, nesse sentido, torna-se um campo estratégico para as famílias haitianas de efetivamente ter direito a outros direitos no território nacional, mais especificamente, no estado de Goiás, *locus* da pesquisa.

A construção dos sentidos à escola pelas famílias haitianas: uma análise do *habitus* na perspectiva Bourdieusiana

Os sentidos atribuídos sob os quais se fundamenta este estudo constituem-se na Teoria Praxiológica Bourdieusiana, que leva em consideração a perspectiva relacional dialética entre a realidade objetividade e a realidade subjetiva, conduzindo à compreensão do conceito de *habitus* como matriz de percepção da realidade, de campo e de capitais.

Bourdieu afirma que para explicar a heterogeneidade e as desigualdades presentes na sociedade, é necessário entender a realidade social a partir do conjunto de relações que a envolvem. Essas relações, que Bourdieu descreve, são referidas como redes de laços materiais e simbólicos. Elas podem ser vistas de duas maneiras diferentes: primeiro, de acordo com as posições objetivas que as pessoas ocupam na realidade social, ou seja, nos campos; e segundo, de acordo com esquemas mentais, incorporados dentro dos corpos individuais, denominado de *habitus* (BOURDIEU, 1983).

O *habitus* primário constituiu-se, inicialmente, na família, considerada uma agência socializadora à qual as pessoas estão expostas, sendo responsável pelas primeiras experiências

e relações da vida. “Podemos pensar na família como um lugar em que se aprendem as primeiras falas, onde se constrói a imagem do mundo exterior e interior, local de ordenação e sentido das experiências vividas”, afirma Sarti (2004, p. 17, *apud* CAMPOS, 2011, p. 68). A família é “o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo”, independentemente do contexto social. Esse processo que começa com o nascer e continua ao longo da vida é entendido de acordo com as diferentes áreas ocupadas pela família (CAMPOS, 2011, p. 68).

As novas percepções e experiências serão orientadas pelo *habitus* primário à medida que as disposições familiares são introduzidas. Segundo Bonnewitz (2003), essas experiências novas fazem parte dos *habitus* secundários, sendo o *habitus* escolar o mais importante, independentemente de reforçar ou não o familiar. Ao longo da trajetória dos agentes, há uma sequência de novas aquisições que se integram ao grupo, formando um *habitus* que se adapta e se ajusta às necessidades de novas circunstâncias.

Isso significa que o *habitus* está relacionado às percepções dos agentes da sociedade e à maneira como eles leem a realidade. Bourdieu ancorou sua teoria a partir desse conceito para explicar a relação dialética entre o social e o individual, entre o objetivo e o subjetivo e entre a estrutura e a ação (ANDRADE, 2006). Em outras palavras, o *habitus* orienta nossas práticas, decisões, a maneira como vemos o mundo e o que dá sentido às coisas.

O *habitus* é composto pela articulação entre *ethos*, *héxis* e *eidos*, sendo o primeiro, os valores em estado prático, não consciente, que regem a moral diária; o segundo, os princípios interiorizados pelo corpo na forma de posturas, expressões corporais e aptidão corporal adquirida (não natural); e o terceiro, um modo de pensar específico, uma apreensão intelectual da realidade, que “é princípio de uma construção da realidade fundada em uma crença pré-reflexiva no valor indiscutível nos instrumentos de construção e nos objetos construídos” (BOURDIEU, 2001 *apud* THIRY-CHERQUES, 2006, p. 33).

Assim, ao considerar o sentido que um sujeito atribui a algo, é necessário observar as disposições que o corpo incorpora e são formadas por sua posição objetiva. Também é necessário considerar a relação dialética que existe entre esse sujeito e a realidade. Essa configuração do *habitus* não pode ser separada do conceito de campo. Os campos resultam das posições constitutivas e disposições privilegiadas dos agentes. Campos são microcosmos autônomos no mundo social cujos agentes são dotados de um mesmo *habitus*, sendo este

estruturado dentro de um campo e o *habitus* constitui o campo (THIRY-CHERQUES, 2006).

Cada campo tem suas *doxa* (senso comum) e *nomos* (leis gerais). Segundo Thiry-Cherques (2006), a *doxa* engloba tudo o que os agentes concordam com. Na teoria marxista, seria a ideologia ou a falsa consciência. Pode ser entendido como tudo o que os agentes pensam “é assim mesmo”, o senso comum. Por outro lado, o *nomos* representa as leis gerais e invariantes do funcionamento do campo. A *doxa* e o *nomos* são ambos aceitos e legitimados pelo meio social conformado pelo campo.

Ao atribuir sentido a algo, coloca-se em evidência a *doxa*, ou seja, a ação pelo sentido prático e, segundo Bourdieu, contra ela “é preciso defender-se, submetendo-se à análise e tentando compreender os mecanismos segundo os quais ela é produzida e imposta” (BOURDIEU, 1998, p. 45).

Ao migrarem, as famílias em questão estão submetidas a dois sistemas de valores e são constantemente expostas a duas lógicas que não são opostas. Isso causa uma sensação de incompatibilidade e desajustamento nessas pessoas (BRITO, 2010). A identidade dos migrantes permanece ligada às normas da cultura de origem, as quais dominam mais, e a cultura do país de recepção é influenciada durante o processo de transculturação. O choque entre os costumes de origem do migrante e os costumes da sociedade receptora é o que está em jogo no processo de transculturação. Normas e regras que os agentes incorporam, tanto consciente quanto inconscientemente, moldam a sociedade receptora e permitem pensar nas características distintivas da sociedade.

Segundo Setton (2011), o *habitus* do sujeito moderno é híbrido, visto que é formado por uma variedade de referências e interações entre diferentes ambientes. Isso se deve ao fato de que os costumes das pessoas acabam se formando como resultado de um processo de socialização que ocorre nas sociedades modernas, um espaço plural de várias relações sociais. Enfatiza a autora, o quanto é importante que os agentes participem do processo de construção do social assim como a ideia de que a socialização é vista como um fenômeno social abrangente, é processual e diversa dos valores que estão arraigados nos agentes.

Quando o conceito de hibridação é visto a partir de uma perspectiva processual, é possível acreditar que o processo de socialização, seus resultados e as disposições culturais estão sempre mudando (SETTON, 2011). Souza (2004) recorre ao pensamento de Bhabha

(1995) e entende que a cultura deve ser vista como uma “estratégia de sobrevivência” em vez de um substantivo, pois é um fenômeno híbrido, aberto e em constante transformação. Essa estratégia de sobrevivência é transnacional porque incorpora memórias e experiências variadas de deslocamento de origens e é tradutória porque requer ressignificação dos símbolos culturais convencionais. A hibridização exige uma tradução cultural, um processo pelo qual as culturas devem revisar, em vez de simplesmente apropriar ou adaptar.

Como resultado dessas considerações, é possível dizer que o sujeito migrante desenvolve um novo *habitus* ao se familiarizar com a sociedade que o recebe? Sim, podemos dizer que os migrantes criam novos costumes no país de acolhimento, considerando que a socialização é um processo constante. Isso se deve ao fato de que o migrante entra em contato com uma nova cultura, interage com uma nova sociedade e é submetido a uma variedade de referências que antes não conhecia.

Na perspectiva bourdieusiana, todas as práticas culturais e preferências em literatura, pintura e música estão estreitamente associadas à origem social e ao nível de instrução, e que a bagagem cultural é proporcional ao aprendizado e ao sucesso escolar. A origem social e o capital cultural são os elementos mais importantes de sua análise (BOURDIEU, 2007; BOURDIEU; PASSERON, 2014). Nogueira e Nogueira (2015) explicam que cada grupo social cria um sistema de disposições para a ação com base nas condições objetivas que determinam sua posição na estrutura social. Esse sistema de disposições é transmitido aos agentes como *habitus*. Os grupos sociais podem construir um conhecimento prático, às vezes subconsciente, sobre o que seus membros podem ou não alcançar na realidade social, a partir do acúmulo histórico de experiências bem-sucedidas e ruins.

Assim, ao examinar as opiniões e expectativas dos migrantes sobre a escola, é importante levar em consideração que as falas se relacionam com suas experiências anteriores, a fim de entender seu discurso atual e suas ações.

Bochaca (1994), em um estudo realizado na Espanha, confirma a influência das experiências dos pais, particularmente dos pais imigrantes, nas expectativas sobre o futuro escolar dos filhos e explica que os pais transmitem suas experiências, projetam suas expectativas, procuram encaminhar o futuro dos seus filhos.

No que diz respeito à perspectiva dos pais em relação à educação, suas riquezas

financeira, social, cultural e simbólica determinam as maneiras mais seguras e lucrativas de agir em relação à escola, bem como outras mais arriscadas. Os grupos acabam, com o tempo, adotando métodos mais adequados e viáveis como parte de sua rotina (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Em relação às famílias de migrantes, Zeroulou (1988) destaca que as experiências escolares anteriores dos pais são cruciais,

O fato de poucos filhos imigrantes irem para a universidade não significa não necessariamente que as famílias desvalorizem a educação. Se os pais de imigrantes parecem estranhos à escola, ela nunca deixa de assombrá-los. Eles projetam suas esperanças de progresso social lá e demonstram a sua extrema sensibilidade, porque aos olhos deles condensa tudo que lembra a sua pertença a outra cultura, a outro país (ZEROULOU, 1988, p. 461).

Diante de todas as considerações, é evidente que para reduzir a apreensão dos sentidos das famílias haitianas em relação à escola, os imigrantes devem examinar os sentidos e as expectativas dos imigrantes em relação à escola atual. Isso se deve ao fato de que os agentes incorporam disposições desde a socialização primária, permitindo a construção de diferentes *habitus* através de novas socializações e uma variedade de referências identitárias que os rodeiam.

Além da origem social, trajetória de vida e escolaridade, os sentidos atribuídos pelas famílias e outros agentes sociais também são constituídos pelos discursos sobre o papel da escola que são compartilhados pelos grupos sociais e pelas diferentes classes e frações de classes ao qual pertencem.

Perfil sociocultural dos haitianos participantes da pesquisa e os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas

Adota-se como princípio teórico-metodológico as falas dos haitianos e haitianas participantes da pesquisa, como uma produção discursiva que ultrapassa a dimensão estruturalista da língua e situa-se nas condições sociais e no mundo social que o produziu, além do aspecto cultural subjetivo da língua (BOURDIEU, 2008). As relações de comunicação são instituídas socialmente e a produção social de sentido é pensada a partir dos atos de fala produzidos pela experiência pessoal e coletiva, mobilizados pelas disposições incorporadas pelos agentes em sua trajetória social. O discurso é concebido como um

encontro de disposições sociais (*habitus*) e não como uma troca de signos em situações de comunicação.

Na perspectiva de Pierre Bourdieu, o conceito de “sentido” é complexo e está intimamente ligado ao seu conceito de *habitus*. O *habitus* funciona como um conjunto de disposições duradouras e internalizadas que servem como matriz de percepção dentro de um determinado contexto social. O sentido, dentro desse quadro, é como essas disposições incorporadas levam à interpretação e compreensão do mundo ao redor. Constituído pelas experiências e sociabilidades no campo social, o *habitus* atua como princípio das escolhas, das preferências, das crenças e dos valores de uma pessoa.

No contexto das famílias haitianas no Brasil e sua relação com a escola, o sentido atribuído à educação, ao sistema educacional e à própria instituição escolar será influenciado pelo *habitus* das famílias. Por exemplo, as experiências prévias de educação no Haiti, as percepções sobre a importância da educação, as relações familiares e comunitárias, bem como a adaptação a uma nova cultura, tudo isso contribui para a forma como eles percebem e valorizam a educação e a escola no Brasil.

Em resumo, na perspectiva de Bourdieu, o sentido atribuído a diferentes aspectos da vida, incluindo a escola, é constituído pelas disposições internalizadas do *habitus*. Esse sentido não é apenas uma interpretação individual, mas é fortemente influenciado pelas estruturas sociais, históricas e culturais que moldam o *habitus* coletivo também.

Segundo essa perspectiva, as trajetórias sociais dos agentes sociais e suas experiências subjetivas face às circunstâncias são a base de seus discursos. O espaço social, que é principalmente um espaço simbólico de relações culturais e econômicas hierarquizadas pelo volume e estrutura de capital, é onde os agentes sociais ocupam posições sociais. Essas posições estruturam práticas, discursos e estilos de vida, criando percepções e apreciações do mundo. “O sentido das coisas, produzidos, pelos discursos dos agentes sociais, depende da percepção do mundo socialmente constituída e compartilhada” (CAVALCANTE; LOBO, 2023, p. 268). As famílias haitianas, na figura dos pais e mães, exteriorizam essas concepções e interesses na medida em que fazem escolhas e investimentos escolares que atendam suas expectativas quanto às finalidades educativas da escola para esse grupo social, sobretudo seus filhos.

A pesquisa, nesse sentido, buscou apreender esses discursos levantando algumas questões acerca da relação entre as finalidades educativas escolares e os sentidos que os agentes atribuem a elas: o que as famílias haitianas pensam sobre as finalidades da escola? Quais concepções estão mais presentes em seus discursos? Quais os sentidos atribuídos à escola? São algumas das indagações que orientam este artigo e que se pretende problematizar e responder a seguir.

O grupo de pais participantes da pesquisa apresenta uma heterogeneidade etária entre 21 e 41 anos, é na maioria do sexo masculino, autodeclarados negros, evangélicos, casados, solteiros e oriundos de distintas localidades do Haiti (Porto Príncipe, Gonaives e Gros Morne). Grande parte dos filhos frequenta a escola e tem entre 2 e 19 anos de idade.

A maioria é poliglota, com domínio do crioulo, do francês, do inglês e da língua portuguesa. A metade possui formação em nível superior no Haiti (um advogado, três professores e um cientista de desenvolvimento) e os demais trabalham em serviços na construção civil, em serviços gerais ou no comércio. E sobre rendimentos, esses estão ou abaixo de um salário mínimo ou até um salário.

Em termos de capital cultural, o fato de a grande maioria possuir ensino médio completo ou até mesmo ensino superior, e serem políglotas, não garante que, na condição de imigrantes, tenham bons empregos. Nogueira e Nogueira (2002) destacam que essa bagagem cultural, que compreende tanto títulos escolares como a transmitida pela família é o elemento principal que tem o maior impacto na definição do destino escolar bem como das suas escolhas. Em relação ao capital econômico dos participantes da pesquisa, a maioria vive com três a quatro pessoas em casa e grande parte não tem renda, sendo que 50% deles não trabalham.

Os sentidos atribuídos à escola pelas famílias haitianas são constituídos tanto da origem social quanto dos processos de socialidade que se formam ao longo das trajetórias de vida. É mister lembrar que para além desses determinantes, os discursos construídos sobre o papel da escola, que são compartilhados pelos grupos sociais e as distintas classes e frações de classes ao qual estão inseridos, revelam-se como importantes nas representações sobre a escola bem como sobre o que esperam dela.

Quando perguntada a finalidade das escolas para o grupo de pais haitianos, estes

atribuem distintos sentidos, a saber, por ordem decrescente de frequência: (1) *Fazer faculdade/ formação* (6 respostas); (2) *Para ensinar regras morais, sociais/comportamento (conversar, respeitar...)* (4 respostas); (3) *Ter uma profissão (formar) e trabalhar* (3 respostas); (4) *Ter conhecimentos para compreensão da realidade* (1 resposta).

Sobre o primeiro sentido atribuído, *fazer uma faculdade/formação*, os entrevistados demonstram em suas falas a preocupação com a formação dos filhos, priorizando inclusive algumas profissões:

[...] Eu quero que trabalha para meu filho andar para frente, para ele ser, depende, tem que criança que pensa vou trabalhar para sair engenheiro, para sair advogado... qualquer coisa, porque eu não pode decidir pelo meu filho, tá entendendo (entrevistado 3).

Queria que fosse enfermeira. A escola ajuda a ter futuro melhor (entrevistado 4).

Espero que ele chegar no final, termine e vá para lá para universidade. Ajudar para meu filho chegar no final e entrar na universidade a ser alguém (entrevistado 5).

Ela gostaria que irmão aprendesse a ciência de educação, gostaria que ele aprende bem, por isso quer que aprende alguma coisa... (entrevistado 7).

Para mim, eu quero que ela chegue em algum lugar, para ela, não sei se vai quiser, vai ser o que ela quiser. Menino crescendo vai fazer o que ele gosta. Terminar escola e fazer universidade. Eu gostaria de ser mecânica. Para ela, se ela quiser, ser doutor... (entrevistado 9).

Eu não sei como funciona escola, ensino médio, essas coisas. Eu quero que ela seja inteligente e que se solte. Ela gosta de música, dançar, está aprendendo a falar inglês. Quero que a escola ajude a se formar, para quando vai para faculdade, sai formada de verdade. Porque tem pessoa que faz faculdade e só tem o diploma, mas não sai formada (entrevistado 10).

Observa-se que os respondentes não atribuem um sentido de conseguir um trabalho somente, como na maioria das pessoas em condição de classe semelhante. Identifica-se um sentido formativo atribuído à escola, que perpassa pela formação de nível superior em determinados cursos, curiosamente, em cursos de alta seletividade.

No caso dos entrevistados, nota-se o desejo de que os filhos cursem o ensino superior, demonstrando que, aparentemente, há a compreensão da existência de uma hierarquia entre as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e

retorno financeiro. Portanto, considerar que os filhos se formem no ensino superior é uma estratégia para melhorar suas condições de vida.

A formação no nível superior é um dos objetivos das famílias a fim de mobilidade social, como no caso das famílias de camadas populares, ou de reprodução social, como nas classes de camadas médias e na elite. Segundo Nogueira e Nogueira (2015), cada grupo social adota um conjunto específico de estratégias diante das escolas e dos estudos, em função da sua situação objetiva. No caso específico dos imigrantes entrevistados, a conquista do diploma superior corresponde à aspiração de uma ascensão social ou de, no mínimo, uma pretensa garantia de ingresso no mercado de trabalho.

A formação em nível superior ganha evidência no discurso dos respondentes, uma vez que têm conhecimento acerca do acesso à universidade para a população imigrante garantido por meio de ações afirmativas. Segundo Santos (2021), há 109 universidades que ofertam algum tipo de ação afirmativa, sendo que, das 26 públicas estaduais e federais pesquisadas, somente 24 (22% delas) oferecem acesso diferenciado ou facilitado a algum tipo de imigrante em seus cursos de graduação. Porém, na maioria delas, há a previsão de atendimento para, pelo menos, os refugiados. Ainda que tenha aumentado o número de imigrantes no ensino superior e que algumas universidades tenham apresentado iniciativas para essa inclusão, de acordo com a pesquisa de Giroto e Paula (2020), ainda há muito a avançar, uma vez que proporcionar a inclusão não significa possibilitar permanência e acessibilidade adequadas.

Em se tratando do segundo sentido atribuído, *o ensino de regras morais e sociais*, os haitianos entrevistados expressam o papel social da escola, conforme as falas:

A escola tem que ensinar a criança a respeitar as pessoas, educação, conversar com as pessoas (entrevistado 3).

A escola tem que ensinar educação e respeito (entrevistado 4).

A ler e aprender a respeitar parentes, educação mais social, para educar para respeitar gente, respeitar professor, respeitar outros alunos também (entrevistado 6).

A escola é muito importante porque a criança consegue uma boa educação e comportamento da criança também muda e melhora quando vai para escola, coisas que aprende na escola, viver mais melhor na casa (entrevistado 7).

As falas acima indicam um sentido social atribuído à educação, entendido como o aprendizado de regras sociais de comportamento para os pais haitianos. Essa visão da escola está relacionada a uma visão conservadora das finalidades educativas. Ao fazerem referência à convivência e ao utilizarem expressões como respeito, percebe-se uma concepção de escola que visa a promoção do desenvolvimento afetivo e moral do aluno. Libâneo (2019) considera

a finalidade da educação entendida como educação para a sociabilidade e integração social. Remete ao papel socializador e integrador da escola para formar nos alunos atitudes de solidariedade e convivência, em face da diversidade social e cultural, dentro de uma política de apaziguamento social. Desse modo, a finalidade de fornecer aos pobres uma escola de conhecimentos úteis e habilidades práticas conjuga-se com a da educação para a sociabilidade (LIBÂNEO, 2019, n.p).

O sentido que atribuem à escola como um espaço de reafirmação e construção de valores morais, guarda relação com a religião. Os entrevistados da pesquisa já possuíam alguma religião no Haiti e continuam frequentando assiduamente os cultos aqui no Brasil e valorizam a presença das crianças nos cultos aos domingos, como uma das suas sociabilidades:

Eu tenho bebezinho e se ele vai na igreja, segura a bíblia, bem seguradinha. Quando eu chegar na igreja, eu ficar em jejum para mim orar, ele baixou assim na cadeira (entrevistado abaixa a cabeça como se tivesse orando), não sei o que ele fala, mas assim eu ensina ele. Se eu deixar ele no carnaval, depois ele vai tomar cerveja e vai esquecer a igreja (entrevistado 2).

Eu não saber verbo. Mas eu aprender um pouquinho e explica. Nós pegar as Bíblias, em português, uma da nossa língua e eu mandar pegar o capítulo para saber como é tudo (entrevistado 2).

Agora mesmo, eu tava lá brincando com meu filho. Vamos na igreja, toda vez que vou sair, saio com meus filhos (entrevistado 3).

Vê televisão para aprender português, vai para igreja, vai para parque (às vezes) (entrevistado 4).

Vamos para igreja, às vezes vai em parque, vê televisão todo dia, ajuda a aprender o português (entrevistado 5).

Eu vai no shopping alguns vezes porque falta dinheiro, vai na igreja... (entrevistado 6).

Vai na Igreja (entrevistado 7).

Eu está no serviço e meu marido também. De carteira assinada. Eu trabalha lá no Pague menos. Passeia em Goiânia, Aparecida, às vezes no shopping, vê televisão, igreja... (entrevistado 8).

Nós sair junto com ele, em casa jogando com ele, brincar... Não gosto de sair muito. Vai na Igreja sim ... (entrevistado 9).

De acordo com Monte (2009), as religiões se constituem de sistemas simbólicos com significantes e significados particulares, que numa perspectiva subjetiva, justifica a existência de algo transcendental, maior e mais poderoso do que a esfera que nos é imediatamente acessível através das sensações humanas. Portanto, é um universo de muitas dimensões, “que se revela nas interfaces da fé, através dos rituais, pela experiência religiosa, na constituição das instituições e contribuição de um código próprio da ética que versará e refletirá as condutas desses indivíduos” (MONTE, 2009, p. 249).

Em relação ao terceiro sentido atribuído, *prático-econômico*, os entrevistados esperam a formação do filho em grau superior para que possam trabalhar e ganhar dinheiro.

Se ele estudar, pode estudar enfermeiro, agronomia... Você plantou, amanhã você vai colher. Igual umas pessoas que tá na escola são assim, você plantou, tem o tempo que vai chegou, você vai colher, você vai engenheiro, você vai advogado, pastor, você vai tudo e agora você vai trabalhar no seu profissão. E vai melhorar você (entrevistado 2).

A escola vai ajudar ele a terminar o estudo e fazer uma faculdade. E aí ele vai poder trabalhar e ganhar dinheiro (entrevistado 8).

Este sentido revela que a escola é vista como um meio capaz de garantir um emprego e um lugar no mercado de trabalho num futuro próximo. Essa percepção também é observada por Zago (2007), em sua pesquisa nos meios populares, que identifica uma valorização da escolarização alicerçada numa lógica prática ou instrumental, entendida como o domínio de saberes para o ingresso no mercado de trabalho.

No caso específico dos imigrantes haitianos, as dificuldades de inserção no mercado relacionam-se às condições econômicas de absorção desses migrantes no país, aos problemas

de acolhimento dessa população e às dificuldades na validação do diploma de estrangeiros, no caso de migrantes com ensino superior (LUDOVICO, 2021).

Somente o entrevistado 10 relaciona o *sentido da escola à compreensão da realidade* quando diz:

A escola para mim é para um mundo novo. Se não tem escola, não tem estudo, não vai ter futuro, vai ter um futuro igual ao passado, mas quando tem escola já tem um futuro diferente. Porque a gente tá estudando para ver como melhorar... A escola ajudar a “clarecer” o mundo que a gente vive e o passado também. Sem a escola não dá para saber o que passou, tem que conhecer nosso passado para saber onde a gente tá (entrevistado 10).

O fato de só esse entrevistado 10 ressaltar a importância do conhecimento evidencia uma invisibilidade do conhecimento científico (CALLAS, 2020) como a finalidade principal da escola na perspectiva dos entrevistados da pesquisa, que não fazem menção a uma escola do conhecimento, definida por Libâneo (2016) como aquela que serve para:

ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a formação e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento (LIBÂNEO, 2016, p. 49).

A escola, para Libâneo (2016), deve ser reconhecida como um lugar em que o conhecimento científico é a razão de ser da escola e deve ser visto como prioridade.

Esse social atribuído à escola identificado justifica-se, possivelmente, no caso dos haitianos pela própria condição de imigrante, que reconhece na escola um espaço de socialização e integração social no país acolhedor. Soma-se a esse aspecto, a forte relação com a religião da população haitiana, que acaba atribuindo à escola funções que não são restritas a ela.

Em síntese, os sentidos que as famílias haitianas participantes da pesquisa atribuem à escola perpassam o *habitus* primário, sendo este ressignificado pela condição de migrante, que veem na escola possibilidades de integração, inserção social e transformação, almejando o acesso à educação superior por meio de cursos de alta seletividade, pelo reforço dos valores culturais e religiosos, pela ampliação das condições materiais e, por fim, pela aquisição de conhecimentos para ampliação do capital cultural.

Considerações finais

Debates, estudos teóricos e práticos sobre as mudanças nas sociedades econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais são resultado da reconfiguração dos fluxos migratórios globais. O fenômeno da mobilidade humana não é novo, mas foi um grande desafio para esta pesquisa analisá-lo a partir da perspectiva bourdieusiana e, sobretudo, os sentidos que as famílias haitianas atribuem à escola.

Uma vez em território brasileiro, os migrantes internacionais possuem os mesmos direitos dos nacionais, garantidos por um aparato legal baseado nos acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário.

O direito à educação, considerado como um direito humano e dentre os vários previstos na atual lei de imigração brasileira, fornece a garantia de todos os outros direitos e tem um valor intrínseco; a educação se estende por toda a vida e ocorre em vários lugares e contextos. O direito à educação articula-se com a indivisibilidade dos direitos humanos.

Quando se fala sobre a educação como um direito universal, fica evidente que ela é o caminho para a cidadania, que pode ser definida como a realização de direitos e a integração social eficaz. A educação é o meio para garantir os direitos dos migrantes em um contexto repleto de obstáculos e dificuldades no país de acolhimento.

Para a compreensão dos sentidos atribuídos à escola, fez-se necessário recorrer à Teoria Praxiológica e o Método Compreensivo da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu como recurso teórico-metodológico da pesquisa. O conceito de *habitus*, em articulação com os conceitos de campo e capitais de forma sistêmica, foi imprescindível para a análise das entrevistas, visto que o sentido e a percepção do mundo das pessoas surgem do *habitus*.

Chegou-se a quatro sentidos que as famílias atribuem à escola:

Em relação ao primeiro sentido, obter um diploma superior representa o desejo de ascender socialmente ou, pelo menos, garantir a entrada no mercado de trabalho. Os entrevistados parecem entender que a escola tem várias implicações em termos de sucesso acadêmico, prestígio social e lucro. Assim, a educação superior é uma maneira de melhorar as condições de vida.

O segundo sentido estabelece uma relação de sentido prático-econômico. Os entrevistados mencionaram repetidamente o trabalho como uma maneira de melhorar o capital econômico.

O terceiro sentido, identificado como social, está relacionado à perspectiva conservadora da escola, a qual se concentra na transmissão de valores e costumes para influenciar as atitudes e comportamentos dos alunos. A educação desempenha um papel socializador, mas também cumpre um objetivo muito mais amplo: formar cidadãos.

Por fim, o quarto sentido social-protetivo, decorre do sentido social. Além da socialização, as famílias acreditam que a escola protege seus filhos da rua, das drogas e das más companhias. Zago (2007) também vê esse sentido em sua pesquisa com as camadas populares da população.

O sentido que os haitianos têm da escola está relacionado aos costumes, às experiências socializadoras, ao acúmulo de diferentes capitais e à realidade objetiva que enfrentam, formam esse *habitus*, que é o resultado entre as origens sociais, representadas pelo *habitus* primário e escolar constituído no país de origem, pelas novas sociabilidades, pelas novas condições de vida como imigrantes no Brasil e pelas perspectivas de futuro para as próximas gerações que aqui vivem.

Conclui-se, portanto, que os haitianos buscam uma integração social e socialização por meio da escola. No entanto, eles também reconhecem a hierarquia entre as ramificações escolares em termos de qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Afirmam que desejam que seus filhos se formem no ensino superior. O objetivo desta formação que busca e transcende a integração é romper com as condições sociais em que vivem. Muito mais do que a integração social, as famílias haitianas atribuem à escola a oportunidade de transformação social por meio da formação, que inclui o ensino superior.

Referências

ANDRADE, Péricles. Agência e Estrutura: O conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. **Estudos de Sociologia**, Rev do Progr. de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE, v. 12. n. 2, p. 97-118, 2006.

BOCHACA, Jordi Garreta. Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. **Papers**, n.43, p. 115-122, 1994.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre a Sociologia de P. Bourdieu**. Trad: Lucy Magalhães. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. Col. Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1983, p. 46-81.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo/ Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRITO, A. X. de. *Habitus* de migrante um conceito que visa captar o cotidiano dos atores em mobilidade espacial. **Revista Sociedade e Estado**, vol. 25, n. 3, set./dez. 2010.

CALLAS, Danielle Girotti. **As finalidades educativas a partir das percepções dos jovens alunos e os desafios da escola da atualidade**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/23604>. Acesso em: 30 mai. 2021.

CAMPOS, Alexandra Rezende. Problematizando a família sob novas lógicas de constituição e interação, 2011. **Revista Pedagógica**, Unochapecó, vol. 1, ano 14, n. 26 vol.01, jan./jun. 2011.

CAMPOS, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu de; MACÊDO, Marília F. R. de. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; LOBO, Daniella .Couto. A escola e o entorno: o que o pensam os agentes sociais sobre as finalidades educativas escolares. In: LIBANEO, J.C; FREITAS, R.A.M. M. **Finalidades Educativas da Educação Escolar**: a visão dos agentes internos e externos à escola. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2023.

GIROTO, Giovani.; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise acerca da escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 164–175, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016.

———. LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate. VII Edipe**. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LUDOVICO, Daniela Collela Zuniga. **Educação e Migração**: sentidos da escola para as famílias haitianas em Goiás. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2021. p. 139.

MONTE, Tânia Maria de Carvalho Câmara. A religião e sua função social. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], n. 5, 2009. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/4619>. Acesso em: 19 ago. 2023.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. Os herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 130, p. 47-62, jan./mar., 2015.

SANTOS, Júlio César Xaveiro dos. **Ação afirmativa para imigrantes em Universidades Públicas**: o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás. Anápolis: UEG, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais e Humanidades, Universidade Estadual de Goiás, 2021.

SETTON. Maria da Graça Jhacinto. Teorias da socialização: um estudo sobre as relações entre indivíduo e sociedade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 711-724, dez. 2011.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA, JÚNIOR, Benjamin (org.). **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. p. 113-133.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, Feb. 2006. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122006000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2023.

YAMAMOTO, Gabriel. do Carmo. **Imigração como prática social**: estratégias e táticas de organização dos imigrantes haitianos na Região Metropolitana de Goiânia, Goiás. Dissertação

(mestrado em administração), Programa de pós-graduação em Administração. Universidade Federal de Goiás, Goiânia. 2017.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Org.). **Escola & Família**: trajetórias de escolarização em camadas médias populares. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 17-43.

ZEROULOU, Zaihia. La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. **Revue française de sociologie**, 29-3, 1988, p. 447-47

Submissão em: 30/09/2023

Aceito em: 24/11/2023

Citações e referências
conforme normas da:



UMA PESQUISA NARRATIVA SOBRE ENSINO DE LÍNGUAS E FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR ADOLESCENTES VENEZUELANOS EM REFÚGIO NO BRASIL

Daianne Castilho Silva¹
Viviane Cabral Bengezen²

Resumo: Neste artigo, baseadas nos resultados da dissertação de mestrado³ da primeira autora, buscamos explorar as histórias compostas com os participantes de pesquisa, para compreender quem somos e quem estamos nos tornando nas paisagens educacionais onde vivemos como pesquisadoras dos estudos da Linguagem, uma como professora de línguas e a outra como educadora de professores na universidade. As histórias foram construídas a partir de experiências vividas por Saph e Sonnie, dois jovens venezuelanos de 14 e 17 anos em situação de refúgio, que vivem em Senador Canedo, Goiás, desde 2018. Pelo caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2000), utilizamos poemas autobiográficos, fotografias, notas e diários de campo, conversas por videochamada e mensagens de texto para composição de textos de campo. O arcabouço teórico compreende os estudos de Lopes (2020), Candau (2016), Silva (2014) e Walsh (2019) sobre a interculturalidade crítica como perspectiva pedagógica, e de Alves (2001), Greene (1995) e Schwab (1973) sobre questões curriculares. Ao nos engajarmos nesta pesquisa narrativa, compusemos sentidos sobre as experiências de inclusão, currículo e formação de professores de línguas; exploramos histórias de (não) acolhimento dos participantes de pesquisa pela escola brasileira; discutimos a relação entre currículo como um curso de vida e o processo de acolhida e integração no ambiente acadêmico, destacando nossa responsabilidade como educadoras nas paisagens do conhecimento de professores de línguas.

Palavras-chave: Formação de Professores de Línguas. Refúgio. Interculturalidade. Pesquisa narrativa.

A NARRATIVE INQUIRY ON LANGUAGE TEACHING AND TEACHER EDUCATION INTO THE EXPERIENCES LIVED BY VENEZUELAN TEENAGERS IN REFUGE IN BRAZIL

Abstract: In this article, based on the results of the first author's master's thesis, we seek to explore the stories composed alongside the research participants, aiming at understanding who we are and who we are becoming on the educational landscapes where we live as language studies researchers, one as a language teacher and the other as a teacher educator at the university. The stories were built from the experiences lived by Saph and Sonnie, two young Venezuelans aged 14 and 17 in refuge in Senador Canedo, Goiás, since 2018. Through the narrative inquiry methodological approach (CLANDININ; CONNELLY, 2000), we used autobiographical poems, photographs, field notes and diaries, conversations through video calls and text messages to compose field texts. The theoretical framework

¹ Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Catalão. Graduada em Letras inglês pela Universidade Federal de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de professores - GPNEP da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail de contato: daiannecastilhos@gmail.com.

² Doutora e Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia. Professora Adjunta na Universidade Federal de Catalão. Membro do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - GPNEP da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail de contato: vbengezen@ufcat.edu.br

³ Refúgio, Língua, Identidade: uma pesquisa narrativa com adolescentes venezuelanos vivendo no Brasil. Universidade Federal de Catalão. 2023.

comprises studies by Lopes (2020), Candau (2016), Silva (2014) and Walsh (2019) on critical interculturality as a pedagogical perspective, and by Alves (2001), Greene (1995) and Schwab (1973) on curricular matters. By engaging in this narrative inquiry, we discuss about narratives of inclusion, curriculum and language teacher education; we analyze how the research participants were (not) welcomed by their schools in Brazil; we draw a relationship between curriculum as a course of life and the process of reception and integration of the teenage Venezuelans in the academic environment, and we highlight our responsibility as educators in the knowledge landscapes as language teachers.

Keywords: Language teacher education. Refuge. Interculturality. Narrative Inquiry.

UNA INVESTIGACIÓN NARRATIVA SOBRE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES A PARTIR DE LAS EXPERIENCIAS VIVIDAS DE ADOLESCENTES VENEZOLANOS EN UN REFUGIO EN BRASIL

Resumen: En este artículo, aceptamos los resultados de la tesis de maestría del primer autor, buscamos explorar las historias compuestas con los participantes de la investigación, para comprender quiénes somos y en quién nos estamos convirtiendo en los paisajes educativos donde vivimos como investigadores de estudios de lenguaje, uno como profesor de Lingüística y el otro como formador de profesores en la universidad. Fueron construidos a partir de experiencias vividas por Saph y Sonnie, dos jóvenes venezolanos de 14 y 17 años refugiados en Senador Canedo, Goiás, desde 2018. A través del camino teórico-metodológico de investigación narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000), utilizamos poemas autobiográficos, fotografías, apuntes y diarios de campo, conversaciones por videollamada y mensajes de texto para la redacción de textos de campo. El marco teórico comprende los estudios de Lopes (2020), Candau (2016), Silva (2014) y Walsh (2019) sobre la interculturalidad crítica como perspectiva pedagógica, y de Alves (2001), Greene (1995) y Schwab (1973) sobre cuestiones curriculares. Al involucrarnos en esta investigación narrativa, construimos significados sobre las experiencias de inclusión, currículo y formación de profesores de idiomas; exploramos historias de (no) aceptación de participantes de investigación por parte de la escuela brasileña; discutimos la relación entre el currículo como curso de vida y el proceso de recepción e integración en el ambiente académico, destacando nuestra responsabilidad como educadores en los paisajes de saber de los profesores de idiomas.

Palabras clave: Formación de Profesores de Idiomas. Refugio. Interculturalidad. Investigación narrativa.

Introdução

Como trabalhar com alunos refugiados?

A graduação em licenciatura em Letras não me preparou para isso.

Quais métodos e abordagens de ensino devo usar?

Como me aproximar de estudantes que buscam refúgio no Brasil?

O que eu posso fazer para facilitar sua inclusão na sociedade brasileira?

Como trabalhar com alunos refugiados pode influenciar meu trabalho com alunos brasileiros?

Graduação, mestrado, doutorado.

Ainda não me sinto preparada.

Como trabalhar com estudantes refugiados na universidade?
O que eu posso fazer para preparar futuros professores de línguas para ensinar alunos brasileiros?
E refugiados?
Quais materiais didáticos devo utilizar?

Esses questionamentos, que compusemos a partir das nossas narrativas pessoais, ajudam-nos a entender como nos sentimos em relação a ansiedades e dúvidas que perpassam nossa trajetória acadêmica e profissional e compõem nossas histórias de ser professoras de línguas. Nós expressamos preocupações, medos, angústias e inseguranças da época em que Daianne tinha se graduado no curso de Letras e de quando Viviane começou a trabalhar com formação de professores de línguas na universidade, também no curso de Letras.

Várias experiências vividas por Daianne despertaram seu interesse em pesquisar sobre ensino e aprendizagem envolvendo migrantes forçados no Brasil. Por exemplo, em 2020, ao se voluntariar para dar uma aula online de português para refugiados de diferentes nacionalidades, Daianne sentiu que lhe faltava qualificação profissional, mesmo tendo quatro anos de prática docente na época. Daianne narra que pessoas buscando refúgio no Brasil, vindas da Venezuela, passaram a fazer parte do cenário goiano e vê-las de perto pelas ruas aguçou cada vez mais sua curiosidade. Então, ela viu no mestrado uma chance de buscar respostas para suas perguntas e refletir sobre como poderia aprimorar suas aulas. Para desenvolver sua pesquisa de mestrado, Daianne se engajou com Saph e Sonnie, dois adolescentes venezuelanos em refúgio no Brasil, para compreender suas experiências sociais, culturais, linguísticas e identitárias.

Viviane, nascida em São Paulo e professora de uma universidade goiana, foi a orientadora de mestrado de Daianne e se engajou na pesquisa narrativa desenvolvida por ela, com um olhar de formadora de professores, pois desde que defendera sua tese de doutorado em 2017, tinha interesse em compreender mais profundamente as questões de ensino e aprendizagem de línguas envolvendo a diversidade e a heterogeneidade dos espaços da escola e da universidade, bem como em investigar histórias que geralmente são evadidas da sala de aula. Engajar-se em uma pesquisa narrativa com Daianne, junto com participantes adolescentes da Venezuela em refúgio no Brasil, era uma oportunidade singular e Viviane iniciava a orientação de Daianne com esperança. Esperança de continuar um trabalho na universidade voltado ao ensino de gêneros acadêmicos em língua portuguesa, focado na relação entre ensino

de línguas e violência e na construção de uma academia que desmonta as certezas de uma suposta supremacia branca e um currículo eurocentrado.

Além das motivações pessoais e práticas descritas, esta pesquisa se justifica porque, conforme dados de 2022, venezuelanos representam a maior quantidade de migrantes forçados no Brasil (JUNGER et al., 2022) e também são maioria entre os alunos internacionais matriculados no ensino básico pelo país (NEPO, 2020). Tais circunstâncias exigem que estudos acerca das experiências educacionais de adolescentes advindos da Venezuela sejam realizados para que possamos compreender suas demandas específicas e aprimorar nossos currículos e práticas docentes. Em uma sociedade excludente como a nossa, onde refugiados são invisibilizados (BAUMAN, 2016), ouvir e colocar suas vozes em evidência pode nos ajudar a enriquecer debates da Linguística Aplicada e também a avançar na elaboração de políticas educacionais mais inclusivas e eficientes.

Assim, o presente artigo retoma e aprofunda discussões apresentadas na dissertação de mestrado de Silva (2023). Mais precisamente, por meio do caminho teórico-metodológico da pesquisa narrativa (CLANDININ, CONNELLY, 2000), buscamos explorar as histórias compostas com os participantes de pesquisa – Saph e Sonnie, dois adolescentes venezuelanos, a fim de compreender quem somos e quem estamos nos tornando nas paisagens educacionais onde vivemos como pesquisadoras dos estudos da Linguagem, uma como professora de línguas em início de carreira e a outra como educadora de professores na universidade. Saph é um menino, Sonnie é uma menina, ele tinha 13 e ela 17 anos na época da pesquisa e eles são irmãos. Nos poemas abaixo, apresentamos os dois participantes.

Saph

Eu sou de Puerto Ordaz, na Venezuela.
A vida feliz que eu levava no meu país não existe mais,
as pessoas que eu amava não estão mais lá.
Sinto falta
das festas de aniversário super animadas
nas quais a gente arrebatava Pinãtas,
da música e da comida típica,
das viagens e dos passeios,
Fui bem recebido pelos brasileiros.
Mas, aqui eu só tenho colegas, não amigos.
Eu tinha 10 anos quando saí de Puerto Ordaz.

Acho que mudei,
cresci e não sou mais aquela criança que eu era.
Mas, estou feliz com a vida hoje no Brasil.
Texto de pesquisa intermediário em formato de *word image*, escrita a partir dos textos de campo co-compostos com Saph. Junho, 2023.

Sonnie

Eu não tive escolha a não ser vir junto.
Nenhum de nós teve escolha.
Gostava mais da minha vida na Venezuela.
A maneira que eu levava a vida onde nasci era diferente.
Mesmo quando faço as mesmas coisas aqui no Brasil, nada é igual.
Sinto falta até do que era mais simples e corriqueiro.
Passear, viajar, dançar com minha avó,
desenhar.
Eu sou da cultura venezuelana,
mas,
tudo na Venezuela mudou.
Não quero voltar,
porque sei que eu não seria feliz como antes.
Sou introvertida desde pequena,
consegui me adaptar bem aqui,
mas,
quero sair da América Latina.
Narrativa em formato de *word image*, escrita a partir dos textos de campo co-compostos com Sonnie.
Junho, 2023.

Para alcançar nossos objetivos, organizamos este artigo em quatro seções, iniciando pela apresentação do tema de pesquisa e das nossas justificativas pessoais, práticas e sociais. Na segunda seção tratamos da abordagem teórico-metodológica que utilizamos para desenvolver esta investigação, que é a pesquisa narrativa conforme Clandinin e Connelly (2000), apresentando os participantes da pesquisa, os instrumentos para compor textos de campo e a transição dos textos intermediários a este texto de pesquisa. Na seção seguinte, apresentamos um breve panorama do fenômeno migratório de pessoas da Venezuela para o Brasil, abordando leis, dados e conceitos relacionados a essa temática. Depois dessa contextualização, apresentamos narrativamente uma composição de sentidos (análise) sobre as experiências de acolhimento, currículo e formação de professores de línguas a partir do engajamento com os participantes de pesquisa.

O caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa

A abordagem teórico-metodológica que utilizamos é a pesquisa narrativa, conforme os estudos de Clandinin e Connelly (2000), cuja atenção é a experiência ao longo do tempo e em diversos lugares, que se inicia e se desenvolve através de relações entre as pessoas. Nós somos duas pesquisadoras brancas brasileiras; Daianne com experiências profissionais como professora de línguas para imigrantes e refugiados; Viviane com experiências profissionais como professora de escola pública e formadora de professores de universidade pública e experiências pessoais como mãe, tia e madrinha de adolescentes imigrantes.

Nossa pesquisa narrativa é composta por investigações sobre nossas próprias experiências vividas com imigrantes, refugiados, adolescentes, como professoras de adolescentes e como educadora de professores, posicionando as pessoas lado a lado, compartilhando histórias de experiências e investigando nossas histórias vividas e contadas para compreender a nós mesmas, os lugares onde estamos e estivemos, bem como contextos do passado, do presente e do futuro. Nossos textos de campo (dados) foram poemas autobiográficos, diários, notas de campo, mensagens de texto, conversas por videochamada, fotografias das pesquisadoras e dos participantes, imagens e vídeos da internet⁴.

As oito conversas de Daianne com os venezuelanos ocorreram pelo *Google Meet* e pelo *Whatsapp* e duraram cerca de 60 minutos cada, ao longo de sete meses⁵. Os pseudônimos Saph e Sonnie foram usados para anonimato e escolhidos pelos próprios participantes. Trabalhamos com as gravações das conversas junto com os outros instrumentos, para co-compor textos de pesquisa intermediários das experiências vividas pelos adolescentes. Depois que os relatos foram negociados com os participantes, compusemos textos de pesquisa finais com foco nas experiências dos adolescentes de deixar a Venezuela e morar no Brasil, incluindo as experiências vividas em casa, na igreja e na escola.

⁴ Não utilizamos transcrições das falas de Saph e Sonnie como instrumentos de composição de textos de campo (coleta de dados). Cada narrativa aqui escrita em primeira ou terceira pessoa foram criadas com base nas experiências compartilhadas pelos adolescentes durante as várias interações que tiveram com a pesquisadora Daianne.

⁵ Como já dissemos, este artigo é fruto da pesquisa de mestrado de Daianne, realizada no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Goiás (PPGEL/UFCAT). Tal pesquisa obteve autorização do Comitê de Ética da UFCAT (número do parecer: 5.145.244), a mãe dos participantes assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permitindo a participação de ambos no estudo e Saph e Sonnie assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Nossa pesquisa parte do termo 'histórias que nos constituem', que é uma concepção narrativa de identidade desenvolvida por Connelly e Clandinin (1999), baseados na teoria da experiência de Dewey (1938), principalmente nos critérios da experiência: continuidade, interação e situação. Os autores se basearam, ainda, na teoria de currículo de Schwab (1973), considerando que o currículo é composto por docente, discente, disciplina e meio (sala de aula, escola, família, comunidade, grupos religiosos, grupos da classe social ou etnia, por exemplo).

Outras concepções teóricas que nos ajudaram a desenvolver esta pesquisa foram a compreensão de Clandinin e Connelly (1995) do conhecimento do professor em termos de histórias sagradas, secretas e de fachada e os conceitos de conhecimento prático pessoal e profissional. À medida que Connelly e Clandinin (1999) foram investigando o conhecimento dos professores a partir da escuta de narrativas das experiências que viviam com alunos, famílias, outros professores, pessoal técnico-administrativo e profissionais ligados à educação, tais autores passaram a entender o conhecimento dos professores como uma composição de vida historiada, perspectiva que também incorporamos às nossas práticas e análises

Um breve panorama sobre venezuelanos no Brasil: (i)migrantes ou refugiados?

Delfim (2019) afirma que o termo migração corresponde ao deslocamento de uma população de modo geral. Logo, é migrante quem se desloca dentro do seu território nacional ou também para o exterior. Mais precisamente, se a migração é internacional, o indivíduo é considerado um emigrante em seu país de origem e é um imigrante no país para onde migrou (DELFIN, 2019). O mesmo autor ainda explica que uma migração pode ser voluntária ou forçada a depender das causas que a provocaram. Se, por vontade própria, alguém migra para trabalhar ou estudar, por exemplo, e pode retornar a bel-prazer, essa migração é voluntária. Mas, se uma pessoa não tem esse poder de livre escolha e é obrigada a se mudar por diversas razões, sem saber quando e se poderá voltar, sua migração é forçada. Este é o caso dos refugiados e, por isso, Delfim (2019, p. 13) diz que “todo refugiado é um migrante, mas nem todo migrante é um refugiado”.

Essa diferenciação entre migrante e refugiado também é abordada pela Lei de Migração (BRASIL, 2017), pelo Pacto Global para Migração (GLOBAL, 2018) e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2021). Esses três documentos regem que, apesar

de migrantes e refugiados terem os mesmos direitos básicos assegurados, como saúde, educação e trabalho, apenas refugiados têm proteção internacional específica contra extradição ou expulsão e flexibilidade para apresentar documentos.

Ademais, o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare), vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, reconhece como refugiado aquele 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).

Apoiado nesse último inciso, o Conare decidiu, através da Nota Técnica nº 3/2019, que a situação da Venezuela corresponde a uma grave e generalizada violação de direitos humanos. Tal medida tornou mais fácil a aprovação de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado por venezuelanos que não sofrem necessariamente um fundado temor de perseguição, mas que padecem com a predominante crise em seu país (BRASIL, 2019).

Até fevereiro de 2022, 51.538 venezuelanos foram reconhecidos como refugiados no Brasil e 93.997 pessoas dessa mesma nacionalidade aguardavam essa decisão do Conare (MJSP, 2022). No entanto, em vez de solicitar refúgio, quem é da Venezuela pode escolher pedir autorização de residência, que permite ao indivíduo sair e retornar ao Brasil (BRASIL, 2018). Entre 2018 e 2022, contabilizou-se 112.260 registros ativos de venezuelanos com residência temporária e 72.334 com residência por tempo indeterminado em território brasileiro (MJSP, 2022).

Do total de venezuelanos vivendo no Brasil – como solicitantes de refúgio, com status de refugiado reconhecido, ou como residentes autorizados – 16% têm entre 0 e 17 anos (MJSP, 2022). Junger (et al., 2022) também ressaltam que, nos últimos anos, a migração forçada venezuelana tem exercido forte influência sobre o aumento do número de crianças e adolescentes se deslocando para o Brasil. Independente de sua condição migratória, esses jovens que aqui se instalam têm seu direito ao acesso à educação básica resguardado por

diversas leis, como a Lei de Migração (BRASIL, 2017), a Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2020), a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUHU, 1948), e a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados/Convenção de Genebra (ACNUR, 1951). No entanto, a existência dessas leis não é garantia de efetividade prática e estudos mostram que alunos refugiados têm enfrentado dificuldades para acessar e se manter na escola (UNHCR, 2020; ACNUR, 2020; BRANDALISE, 2017; PETRUS; SANTOS; ARAGÃO, 2016; ANUNCIAÇÃO, 2018).

Compondo sentidos sobre acolhimento, currículo e formação de professores de línguas

Nesta seção, exploramos as histórias narradas por Saph e Sonnie, compondo sentidos e refletindo sobre nossa prática docente, o que temos feito e podemos fazer sobre inclusão, ensino e aprendizagem e permanência na escola, a partir das experiências vividas e narradas pelos dois participantes.

Como foi o acolhimento de Saph e de Sonnie pela escola brasileira?

Saph e Sonnie contam que quando chegaram em Senador Canedo, Goiás, Brasil, sua mãe os matriculou sem problemas em uma escola do bairro onde moravam. Era outubro de 2018 e Saph tinha concluído o 4º ano do Ensino Fundamental I na Venezuela, com 10 anos de idade; enquanto Sonnie tinha concluído o 7º ano, com 13 anos. No primeiro dia de aula na escola brasileira, os irmãos viveram algumas experiências bem diferentes.

Saph teve que fazer uma prova que continha questões de múltipla escolha sobre conteúdos de Português e Matemática. Saph lamenta que não teve tempo para estudar, embora tenha achado a prova fácil mesmo sendo em português, língua em que ainda não era fluente. O resultado alcançado o posicionou em uma turma regular do 5º ano onde cursou o último bimestre, ou seja, Saph praticamente pulou essa série. Ao contrário de Saph, Sonnie não foi submetida a essa prova. Ela narra que a escola a alocou no 7º ano, levando em consideração apenas sua idade. Isto é, Sonnie, diferente de Saph, repetiu o último bimestre da série que já havia cursado na Venezuela.

Os dois adolescentes explicam que sua mãe e uma coordenadora os acompanharam até

a porta de suas respectivas salas de aula naquele primeiro dia. Saph estava mais tranquilo e animado, enquanto Sonnie sentia-se ansiosa. Saph não entendia tudo que as pessoas falavam, mas não se sentiu perdido ou desesperado, porque entendia algumas palavras em português que são parecidas com espanhol. Sonnie diz que a professora a apresentou para a turma dizendo muitas coisas, mas Sonnie só compreendeu a parte em que sua docente falou que ela era bem-vinda e que precisava de ajuda dos colegas para aprender português.

Ao ler as histórias de Saph e de Sonnie, sentimos necessidade de discutir sobre a questão do acolhimento promovido pela escola. Como já mencionamos anteriormente, o acesso à educação por refugiados é um direito previsto em lei. Porém, Petrus, Santos e Aragão (2016) apresentam experiências de pais migrantes que enfrentaram dificuldades até com a matrícula, devido à falta de documentação ou por não conseguirem se comunicar em português. Isso não aconteceu com a mãe de Saph e Sonnie, que se dirigiu à escola mais próxima e matriculou seus filhos sem que a instituição impusesse entraves. A mãe deles só falava espanhol na época, mas conseguia entender um pouco português e essa facilidade que encontrou no processo de matrícula revela que tanto ela quanto o(s) funcionário(s) que a atenderam se engajaram em estabelecer uma comunicação pela qual ambos se fizessem compreender e vemos isso como uma forma de acolhimento.

Além disso, chama nossa atenção o fato de a mãe ter acompanhado os filhos naquele primeiro dia de aula, junto com a coordenadora, o que é importante para criar um espaço seguro para Saph e Sonnie em seu primeiro dia de aula em uma escola no país onde passariam a viver dali em diante. Ao aplicar um teste de nivelamento, entendemos que houve um esforço por parte da escola em alocar aquele novo estudante em uma turma cujo nível fosse adequado para ele. No entanto, encaramos essa prova como uma barreira para o acolhimento e a inclusão do estudante em um espaço muito novo e desconhecido.

E se a prova tivesse sido agendada para um outro momento anterior ao início das aulas, dando tempo para que Saph se preparasse? E se a prova fosse com questões abertas e pudesse ter sido escrita em espanhol, que era a primeira língua de Saph? Felizmente, a língua espanhola é bastante semelhante à língua portuguesa, mas e se a escola estivesse recebendo um aluno falante de uma língua muito diferente, como árabe, japonês, inglês ou grego? Será que ainda assim teriam aplicado aquela prova da mesma forma? E se, em vez de uma prova, outros

métodos fossem usados para nivelar e alocar Saph? Nesse cenário, percebemos que a escola parecia estar sozinha, sem uma estratégia de suporte advinda da Secretaria da Educação que ajudasse no nivelamento e inclusão tanto de Saph quanto de Sonnie.

A relação entre currículo e acolhimento

Recorremos ao escritor Rubem Alves para iniciar uma discussão no que diz respeito ao currículo das escolas, especificamente em relação à comparação que esse autor faz entre escolas e fábricas, objetos manufaturados e estudantes. Para ele, as escolas seguem um modelo industrial fordista - de linhas de montagem produzindo estudantes, que seriam "unidades bio-psicológicas móveis portadoras de conhecimentos e habilidades" (ALVES, 2001, p. 34). As salas de aulas e os anos ou séries, conforme o autor, seriam coordenadas espaço-temporais e, ao se formar (colocadas na fôrma), o estudante sai da escola como um depósito de conteúdos, conhecimentos e saberes. Essa concepção de currículo vai ao encontro do modelo de educação bancária criticado por Freire (1996), por ser considerado um instrumento de opressão.

Assim como Alves (2001) e Freire (1996), Greene (1995) questiona o currículo engessado que utiliza testes padronizados de múltipla escolha (o tipo de teste que Saph teve que fazer) como formas de avaliação e propõe que novos currículos sejam criados. Nessa linha de pensamento, a autora defende que docentes devem

tratar seus alunos como potenciais aprendizes ativos que podem aprender melhor se forem confrontados com tarefas reais e se descobrirem modelos de artesanato e trabalho honesto. Apenas quando os professores puderem se engajar com os alunos como diferentes, como pessoas questionadoras - pessoas em processo de autodefinição - é que poderão desenvolver [...] os tipos de medidas que levam à construção de novos currículos (GREENE, 1995, p. 13).

A autora nos convida a soltar a imaginação e a 'ver grande': como professoras e pesquisadoras, aceitamos o convite e estamos dispostas a 'viajar para o mundo do outro' (LUGONES, 1987), olhar de perto cada aluno, escutando o que tem a dizer, buscando constantemente criar espaços seguros para que se sintam pertencendo às comunidades de construção de conhecimento que se formam na escola e na universidade, engajando as famílias e propondo outras formas de avaliação (escrita criativa, diários, portfólios, exposições, etc.) e

um outro currículo, um currículo como um curso de vida que considere, conforme Schwab (1973), uma composição conjunta da professora, do aluno, da disciplina (Arte, História, Educação Física, Filosofia, Psicologia, Sociologia, Geografia, Línguas, Matemática, etc.) e do meio (a sala de aula, a escola, a casa, a comunidade, etc.).

O oposto a 'ver grande' seria ver pequeno, ver de longe: em uma escola, por exemplo, se olhássemos a movimentação de cima, utilizando um drone, seria possível ver as salas de aula, o pátio, as quadras, a secretaria, as pessoas entrando e saindo, pais, estudantes e profissionais se movimentando - um panorama geral. Poderíamos subir mais, alcançando todo o bairro, depois toda a cidade, países, e então veríamos, lá de cima e de longe, as coisas e as pessoas pequenas, sem atenção aos detalhes e às particularidades e reduzindo tudo a estatísticas e àquilo que pode ser medido e comparado. Greene (1995, p. 10) completa: "para ver as coisas e as pessoas grandes, é preciso resistir ver outros seres humanos como meros objetos ou peças de xadrez e vê-los em sua integridade e particularidade".

Nessa perspectiva, entendemos que alguns professores de Sonnie e Saph os 'viam de longe', pois poucos foram os docentes que tiveram a curiosidade de perguntá-los sobre como eram suas vidas na Venezuela e conhecê-los melhor. Ficamos tristemente chocadas quando Sonnie contou que já teve um professor que nem sabia que ela era venezuelana. Por outro lado, ambos os adolescentes afirmam que seus colegas demonstravam mais interesse em saber detalhes sobre seu país, sua língua e cultura, ou seja, faziam o movimento de ver grande, conforme Greene (1995).

Assim, concordamos com Huber e Clandinin (2005) quando pensamos na composição do currículo da sala de aula, pois reconhecemos que o que acontece ali é parte de uma narrativa complexa que se desdobra ao longo do tempo e em diversos lugares. Essa narrativa maior envolve as histórias das crianças e as histórias dos professores, e essas histórias são emaranhadas com a disciplina e situadas dentro de um ninho. Entendemos que quando a escola possui um currículo em que se desconsidera esse emaranhado de histórias e a singularidade de cada pessoa e, pelo contrário, privilegia a homogeneização, o (não) acolhimento que é geralmente feito aos estudantes parece fazer sentido para professores, familiares, coordenadores, diretores e pesquisadores.

Porém, se imaginarmos uma outra escola, esse acolhimento que é normalizado passa a

nos parecer estranho, pois não faz sentido acolher aplicando testes padronizados para posicionar um estudante em determinada turma, ano ou série. Não faz sentido priorizar os conteúdos de Português e Matemática. Nem faz sentido não ter oferecido um momento de escuta ao Saph e à Sonnie, estudantes que entravam pela primeira vez em uma escola em outro país, que poderiam ter falado ou escrito em sua própria língua o que esperavam da escola, quais eram suas potencialidades e suas fragilidades, quais seus livros, músicas e comidas favoritas, quais eram suas expectativas para aquela nova vida no Brasil, entre tantas outras questões.

Currículo como um curso de vida

Partindo do conceito de currículo conforme Schwab (1973), que considera os quatro aspectos: i) docente, ii) discente, iii) disciplina e iv) meio, observamos o quanto a igreja era um espaço seguro para Saph e Sonnie, um espaço onde as interações aconteciam em língua portuguesa e eles aprendiam a tocar instrumentos musicais, sendo acolhidos pela comunidade religiosa que os ajudaram a se sentir pertencentes a Senador Canedo, conforme a *word image* composta a seguir.

Igreja

Antes da Pandemia de COVID-19,
na igreja evangélica, todo domingo:
culto,
estudo bíblico,
brincadeiras,
aulas de instrumentos musicais.
Sonnie no piano.
Saph no violão.
Muita música.
Muitos brasileiros.
Tudo em português.
Aprendizagem da língua
com arte,
coletivamente.
Narrativa em formato de *word image*, escrita a partir dos textos de campo co-compostos com Saph e Sonnie. Junho, 2023.

Além da igreja, que era um lugar de muita importância para Saph e Sonnie, percebemos que a internet, a televisão e a escola também foram fundamentais para sua aprendizagem da língua portuguesa e para a nova vida no Brasil. Na *word image* composta a partir da narrativa de Saph sobre aprender português, notamos que foi um processo contínuo e fluido, com muitas

interações com outros adolescentes. Ler, escrever, falar e ouvir português fazia parte do seu dia-a-dia na escola, em casa e no ambiente virtual.

Saph aprendendo português

Quando soube que teria que me mudar,
comecei a estudar português por um aplicativo.

No Brasil, passei a assistir
a programas de TV,
a filmes e a youtubers brasileiros.

Minha compreensão auditiva foi melhorando.

Na escola,
aprendi a falar português
com meus colegas de sala.

Em contrapartida,
eu os ensinava espanhol
e sobre a vida na Venezuela.

Nunca tive aulas de português
no contraturno escolar.

Mas, aprendi com facilidade,
principalmente, a ler e a escrever.

Sorte a minha espanhol e português serem parecidos,
porque não tive muita ajuda dos professores.

Entretanto, minhas notas sempre foram boas.

Narrativa em formato de *word image*, escrita a partir das narrativas de Saph sobre aprender língua portuguesa. Junho, 2023.

Diferente de Saph, Sonnie narra que teve ajuda de uma professora auxiliar na primeira escola brasileira em que estudou. Por coincidência, a professora que acompanhava uma aluna surda de sua turma falava espanhol e se disponibilizou a ajudá-la com as atividades, traduzindo o que os professores diziam e ensinando-a sobre a cultura brasileira. Sonnie lembra que a intérprete de língua de sinais usava o celular para mostrá-la, principalmente, fotos de comidas típicas e de lugares turísticos no Brasil. Além disso, dois professores, um de matemática e um de inglês, também a ajudavam com a língua portuguesa: eles falavam mais devagar, faziam questão de confirmar se ela entendia o que diziam, iam até sua carteira para dar suporte com as tarefas e também emprestavam seus celulares para que Sonnie pudesse usar o Google Tradutor. Alguns colegas de sala também conversavam muito com Sonnie, tinham paciência para se fazerem entendidos por ela e também para compreender o que ela dizia. Assim, Sonnie foi aprendendo português com seus colegas e, com frequência, eles pediam para que ela os ensinasse espanhol.

Sonnie era bastante crítica em relação ao ensino na escola, especialmente nas aulas de Português, contando que ficava entediada com os exercícios repetitivos, os testes padronizados e a falta de preparação para a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Ela expressava insatisfação com a mesmice das aulas, sentindo como se o conteúdo não mudasse com o passar do tempo. Sonnie ficava frustrada por não ser desafiada e pela limitação de estar sempre presa a um livro didático, questionando-se por que não propunham um trabalho com livros literários.

Desenhar

Gramática.

Interpretação de texto.

Atividades de múltipla escolha.

Não me ensinam redação.

Preocupação com o ENEM.

Sempre o livro didático,
nunca um livro literário.

Nada muda.

Vistos no caderno.

Tédio.

Começo a desenhar.

Narrativa em formato de *word image*, escrita partir dos textos de campo co-compostos com Sonnie.

Junho, 2023.

Figura 1 – desenho feito por Sonnie.

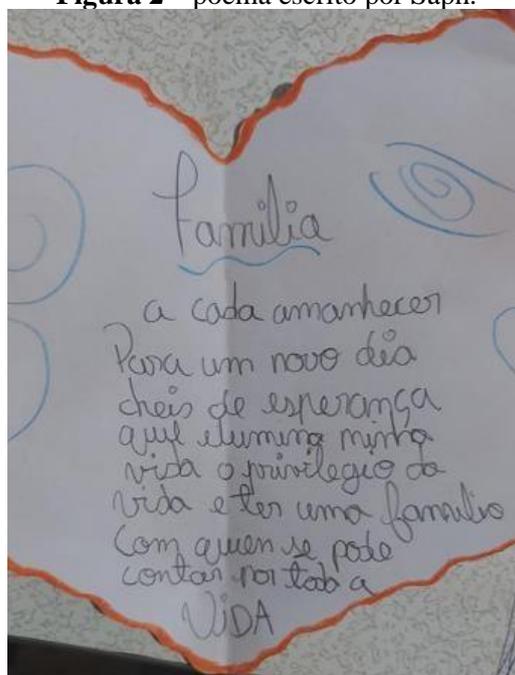


Fonte: foto enviada por Sonnie.

Descrição da figura 1: desenho a lápis em branco e preto de um gato até a altura do pescoço, com olhos grandes, peludo e de orelhas em pé.

Em relação à aprendizagem de português na escola, Saph diz que era obrigado a copiar as tarefas do livro para o caderno e isso o ajudava a memorizar o conteúdo. Ele lamenta que seu professor passava muitos exercícios de múltipla escolha, os quais não permitiam que ele se expressasse. Dentre as oportunidades de escrita em língua portuguesa, Saph destaca que escreveu um resumo sobre um livro, um poema sobre sua família (Figura 2) e uma história da sua infância.

Figura 2 – poema escrito por Saph.



Fonte: foto enviada por Saph.

Descrição da figura 2: Em um papel branco cortado em forma de coração, contornado com a cor laranja e decorado com círculos de cor azul, Saph escreveu a lápis o poema a seguir, ao qual intitulou “Família” e sublinhou de azul. A cada amanhecer para um novo dia cheio de esperança, que ilumina minha vida, o privilégio da vida é ter uma família com quem se pode contar por toda a vida.

Conexão pela rede de computadores, mas desconexão com pessoas

Quando a pandemia de COVID-19 começou, em março de 2020, Sonnie estava no início do 9º ano e Saph no 7º. Sonnie teve aulas remotas pela plataforma Google Meet até setembro de 2021. As aulas remotas de Saph, ao contrário, não eram ao vivo e se estenderam até maio de 2022. Seus professores enviavam à turma, por *WhatsApp*, vídeos do *YouTube* que explicavam os conteúdos acompanhados de atividades para responderem com base nas explicações dos vídeos.

Tanto Sonnie quanto Saph afirmam não terem gostado desse longo período de ensino a distância, porque acham que aprenderam bem menos do que quando as aulas eram presenciais. Saph ainda pontua que se suas aulas tivessem sido conduzidas ao vivo, ele poderia ter tido um melhor desempenho, mas entende que seus professores não estavam preparados para o modo online. Contudo, ele critica que foram dois anos assim e nada melhorou, e completa dizendo que os docentes poderiam ter consultado a opinião dos alunos sobre aquele formato de aulas, para saber se estava sendo efetivo e se atendia às suas necessidades.

Sonnie também enfatiza que, durante a pandemia, seus professores ministravam aulas puramente expositivas, ou seja, não proporcionavam a interação dos alunos virtualmente. Assim, nesse contexto, os dois adolescentes foram perdendo contato com os colegas com quem costumavam conversar diariamente e julgam que, por isso, tiveram sua habilidade de compreender e falar em português prejudicada. Entretanto, Saph e Sonnie afirmam que aperfeiçoaram sua competência para ler e escrever em língua portuguesa naquele período, porque era basicamente isso o que as atividades remotas exigiam.

Percebemos que, apesar de terem sido forçados a migrar para o Brasil, tanto Saph quanto Sonnie se abriram para novas experiências neste país que era praticamente desconhecido para eles. Ambos se engajaram, de diferentes maneiras e em diferentes locais (escola, igreja, casa, internet), para entender o que significava viver em Senador Canedo e se sentirem pertencentes a essa cidade. Nesse complexo processo, Saph e Sonnie não reprimiram ou negaram suas origens venezuelanas, pelo contrário, eles conectaram sua bagagem linguística e cultural, da qual se orgulham, aos novos conhecimentos e sentidos que foram construindo para sua vida em Goiás.

Quem busca refúgio busca acolhimento: nossa responsabilidade como educadoras

Silva (2014) e Maher (2007) afirmam que, em nosso mundo globalizado e heterogêneo, o contato com "o outro" é inevitável e, em decorrência do aumento dos fluxos migratórios, a existência do diferente se torna ainda mais visível nas escolas, onde os alunos precisam (in)voluntariamente interagir com esse "outro". Em consonância, Candau (2016) se opõe à busca pela afirmação de uma suposta homogeneização e padronização, defendendo que nós, professoras, precisamos entender a diferença como riqueza e vantagem pedagógica, e não como

deficiência, ameaça ou um problema a ser resolvido. Para tal, essa autora propõe a interculturalidade crítica como abordagem pedagógica, pois

promove a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade, rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais; concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução; está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas; e tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assumindo que estas não são relações idílicas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais (CANDAU, 2016, 808).

Nesse sentido, Walsh (2019, p. 27) explica que a interculturalidade ressalta a diferença como constitutiva em vez de aditiva, indo além da inclusão ou reconhecimento simplista ao oferecer caminhos "para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção de uma sociedade radicalmente distinta". Assim, as experiências acadêmicas que Saph e Sonnie viveram nas escolas brasileiras não parecem ter sido perpassadas por essa abordagem intercultural, uma vez que, segundo os adolescentes, suas "biografias linguísticas" (CURSINO, 2020, p. 421) e culturais foram desconsideradas por seus professores durante as aulas.

Para Silva (2014), Candau (2016) e Cursino (2020), esse tipo de negligência impacta a todos negativamente. No contexto desta pesquisa, isso é evidenciado quando percebemos que Saph e Sonnie poderiam ter se sentido mais incluídos e acolhidos se tivessem sido motivados por seus professores a compartilhar sua cultura venezuelana e língua espanhola. Essa seria uma forma de os docentes demonstrarem que as histórias vividas pelos adolescentes em situação de refúgio têm valor e que, além de precisar aprender português e a viver no Brasil, eles também têm muito a nos ensinar. Desse modo, os demais alunos também teriam a oportunidade de conhecer uma Venezuela outra, diferente da que é disseminada pela mídia hegemônica e, assim, poder questionar as informações estereotipadas e limitadas que acessam sobre esse país, por exemplo.

Como relata Sonnie, ela teve sorte da professora auxiliar de sua primeira turma falar espanhol e se disponibilizar para ajudá-la a aprender português. Mas, ela só teve esse suporte por um bimestre, depois mudou-se para outra escola, onde dois professores se esforçavam para

ajudá-la com a língua. Já Saph não teve ajuda profissional nem mesmo no começo. No entanto, seus professores não lhes tiravam pontos por misturarem português e espanhol nas avaliações. Eles narram que alguns professores até faziam observações ou corrigiam seus "erros gramaticais", mas não os penalizavam. Isso nos leva a crer que esses docentes compreendiam o que Saph e Sonnie escreviam misturando as duas línguas e consideravam o conteúdo em vez da forma. Isto é, seus professores focavam em avaliar o raciocínio, o entendimento dos conteúdos por esses alunos e percebemos essa atitude como uma forma de acolhimento.

As experiências compartilhadas por Saph e Sonnie nos mostram que ambos tiveram muita autonomia para aprender português em casa, assistindo TV, na igreja, através das celebrações evangélicas, e na escola, interagindo com os colegas de sala, por exemplo. Diniz, Neves (2018) e Cursino (2020) afirmam que, por falta de uma política linguística, é comum que a aprendizagem da língua portuguesa por migrantes forçados aqui no Brasil ocorra, na maioria das vezes, de forma independente. Frente à alta demanda, ainda são poucos os cursos de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) oferecidos por universidades e ONGs brasileiras e muitos desses cursos ocorrem em um contexto de voluntariado e precarização (LOPEZ, 2020).

Para mudar essa realidade, Miranda e Lopez (2019) chamam atenção para a necessidade de se investir na ampla institucionalização política do PLAc, mas entendem que essa será uma luta difícil que teremos que enfrentar, pois muitos refugiados não têm condições de pagar pelas aulas, logo o Estado não vê vantagem em investir no provimento de cursos de PLAc e na capacitação de professores, porque em sua perspectiva capitalista limitada, não geraria lucros. Nesse sistema educacional neoliberal que vivemos, 'ver grande', conforme discutimos baseadas em Geene (1995), segue em direção oposta aos interesses das grandes corporações, inclusive, de ensino.

Considerações finais

Dentro do espaço metafórico tridimensional da pesquisa narrativa, pudemos compreender como as histórias compartilhadas por Saph e Sonnie se conectam e dão forma às suas vidas através do tempo, das interações e do(s) lugar(es) em que vivenciaram suas experiências. Ao buscar 'viajar para seus mundos' (LUGONES, 1987) e 'ver grande' (GREENE,

1995), iniciamos um movimento de aproximação e conexão com esses jovens venezuelanos e nos imaginamos em suas histórias ao percebermos algumas semelhanças entre nossa infância e adolescência, dentro e fora da escola. Ao nos engajarmos nesta pesquisa narrativa com eles, fizemos um movimento retrospectivo e refletimos sobre as nossas próprias experiências como alunas que vivemos em escolas públicas décadas atrás. Apesar de reconhecermos vários progressos na área da educação, ainda há muito para se avançar, porque, como Saph e Sonnie, também fazíamos cópias excessivas, tínhamos raras atividades de escrita e leitura, e os testes padronizados já eram comuns na nossa época.

Concordamos com Candau (2016) que há uma pressão homogeneizadora exercida sobre os docentes que deixa pouca abertura para trabalharem temas que não estejam relacionados aos testes padronizados tomados como referência de educação de qualidade. Além disso, acreditamos que o despreparo de professores e demais profissionais das instituições escolares para acolher e integrar alunos migrantes forçados é resultado da ausência de investimento e de políticas públicas sólidas que promovam a formação continuada dos educadores. Por isso, fazemos, nesta pesquisa, observações sobre a postura das escolas e dos professores frente a Saph e Sonnie, mas não como julgamento ou culpabilização. Pontuamos essas questões, porque é importante que possamos refletir sobre nosso próprio trabalho a partir das práticas docentes e abordagens de ensino que foram aplicadas, segundo os adolescentes, e que a nosso ver poderiam ter sido desenvolvidas nesse contexto.

As narrativas dos participantes também nos fizeram refletir sobre quem somos e quem estamos nos tornando enquanto professoras, pesquisadoras e alunas. Fomos desafiadas a questionar nossas certezas sobre nossas práticas docentes e a buscar viver histórias de ensino diferentes, atentas ao fato de que os "ambientes escolares devem ser locais onde os alunos possam existir não somente a partir da língua e cultura do novo país, mas também em suas próprias línguas e culturas" (CURSINO, 2020, p. 426). Além disso, suas histórias nos apresentaram uma Venezuela que não sabíamos que existia, detentora de uma culinária única, de belezas naturais exuberantes, de ritmos musicais dançantes, de ricas tradições culturais, de um povo forte, talentoso e amigável e, assim, pudemos compartilhar narrativas que não são limitadas acerca desse país.

Saph e Sonnie tiveram a chance de escrever sobre o que acharam de participar da

pesquisa. Saph disse que o processo de viver, contar, recontar e reviver suas narrativas o ajudou a ver e a admirar quão corajosa sua família e ele foram ao migrar para o Brasil. Sonnie destacou que ela se sentiu importante e especial, porque alguém demonstrou interesse pela história de vida dela. Ambos relataram que ficariam honrados se suas histórias ajudassem outros venezuelanos a não se sentirem sozinhos ou perdidos ao se refugiarem em um novo país, porque, segundo eles, há esperança.

As experiências que vivemos nesta pesquisa narrativa nos permitiram estar e viver no mundo de formas diferentes, marcadas pela vulnerabilidade e pela coragem, porque Saph e Sonnie nos ajudaram a 'ver grande' e ver de perto, mais alertas, quem somos enquanto co-compusemos sentidos das experiências vividas nesta metodologia que é profundamente relacional, atentas à forma como nós, pesquisadoras, nos tornamos visíveis na pesquisa, sobre como estamos compondo a nós mesmas e co-compondo outras pessoas. Reconhecemos que vivemos e co-criamos, junto com os dois participantes, espaços de incerteza ou liminaridade onde não foi simples achar respostas para questões sobre o viver, demandando de nós uma disposição para a tomada de decisões em conjunto. Tivemos o cuidado de posicionar a nós mesmas em lugares de des/conforto, tornando-nos e sendo parte da incerteza.

Por fim, torcemos para que o presente artigo motive a realização de outros trabalhos que evidenciem experiências migrantes. Acreditamos que dar espaço de voz para que estudantes migrantes e refugiados possam se expressar é crucial, pois dessa forma poderemos progredir na criação e solidificação de políticas linguísticas e educacionais que os contemplem de forma adequada, proporcionando acolhimento e inclusão, além de colaborar para o avanço desse campo ainda tão incipiente da Linguística Aplicada.

Referências

ALVES, Rubem. escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir. Campinas: Papyrus, 2001. 128 p.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Refugiado X Migrante**. 2021. Disponível em: <https://help.unhcr.org/brazil/asylum-claim/refugiado-x-migrante/>. Acesso em: 28 abr. 2023.

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados. 1951. Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

ANUNCIACÃO, Renata Franck Mendonça de. A língua que acolhe pode silenciar? Reflexões sobre o conceito de “Português como Língua de Acolhimento”. *Revista X*, Curitiba, volume 13, n. 1, p 35-56, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos a nossa porta**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016. 120 p. Título original: Globalization: the human consequences.

BRANDALISE, V. H. Autista não: imigrante. *Estadão*. Mar. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 16 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei no 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 28 abr. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica n.º 3/2019/CONARE_Administravo/CONARE/DEMIG/SENAJUS/MJ**. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/pdfid/5e349cca4.pdf>. Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial no 9, de 14 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiriço, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados, a fim atender a interesses da política migratória nacional. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%209,%20DE%2014%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202018.pdf>. Acesso em: 29 maio 2023.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2020**. Ministério da

Educação, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de2020-288317152>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28. abr. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3455/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Teachers' professional knowledge landscapes**. New York: Teachers College Press, 1995. 192 p.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research**. 1. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000. 242 p.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Shaping a Professional Identity: Stories of Educational Practice**. 1 ed. New York: Teachers College Press, 1999.192 p.

CLANDININ, D. Jean; HUBER, Janice; HUBER, Marilyn; MURPHY, Shaun; ORR, Anne Murray; PEARCE, Marni; STEEVES, Pam. **Composing diverse identities: Narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers**. Abingdon: Routledge. 2006. 196 p.

CURSINO, Carla Alessandra. Formação de professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes / refugiados. *Calidoscópico*, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 415–434, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.09. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.09.%20Acesso%20em:%205%20out>. Acesso em: 27 maio 2023.

DELFIN, Rodrigo Borges. **Migrações, refúgio e apatridia: Guia para comunicadores**. 1. ed. 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em: 27 maio 2023.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938. 96 p.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUDH. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GREENE, Maxine. *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. 240 p.

GLOBAL Compact for Safe, Orderly and Regular Migration. Intergovernmental Negotiated and Agreed Outcome. Morocco, 2018. Disponível em:
https://refugeesmigrants.un.org/sites/default/files/180713_agreed_outcome_global_compact_for_migration.pdf. Acesso em: 29 maio 2023.

HUBER, Janice; CLANDININ, D. Jean. *Living in tension: Negotiating a curriculum of lives on the professional knowledge landscape*. **Learning from research on teaching: Perspective, methodology, and representation**. Emerald Group Publishing Limited. p. 313-336, 2005.

JUNGER, Gustavo; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; SILVA, Bianca. **Refúgio em Números** (7ª Edição). Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. ISSN: 2448-1076. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>. Acesso em: 26 maio 2023.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. **Fólio Revista de Letras**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 169-190, 2020. DOI: 10.22481/folio.v12i1.6680. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/6680>. Acesso em: 4 jun. 2023.

LUGONES, María. Playfulness, “World”-Travelling and Loving Perception. **Hypatia**, New York, v. 2, n. 2, p. 3-19, 1987.

MAHER, Terezinha Machado. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de.; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Considerações sobre a formação de professores no contexto de ensino de português como língua de acolhimento. In: FERREIRA, L.; PERNA, C.; GUALDA, R. LEURQUIN, E. (org.). **Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo**. Belo Horizonte: Mosaico, 2019. p. 17-39. Disponível em:
http://www.lettras.ufmg.br/padrao_cms/documentos/profs/luciane/capa_linguadeacolhimentoEBO%20OK%20DEFINITIVO.pdf. Acesso em: 17 jul. 2023.

MJSP. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos Imigrantes: Migração Venezuelana**. Brasília, 2022. Disponível em:
https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Subcomit%C3%AA_federal/publica%C3%A7

%C3%B5es/informe-migracao-venezuelana-jan2017-jun2022.pdf. Acesso em: 29 maio 2023..

NEPO. Núcleo de Estudos de População Elza Berquó. **Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico**. UNICAMP, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-escolar/> Acesso em: 20 jun 2023.

PETRUS, Regina; SANTOS, Miriam; ARAGÃO, Luciano Ximenes de. Filhos de refugiados congolese no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (org.). **Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos emigratórios**. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 35-55.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. 15. ed. Petrópolis: Editora vozes. 2014. p. 73-102.

SCHWAB, Joseph. The Practical 3: Translation into Curriculum. **The School Review**, Chicago, vol. 81, n. 4, p. 501-522, 1973. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1084423>. Acesso em: 1 jun. 2023.

UNHCR. United Nations High Commissioner for Refugees. **Coming together for refugee education**. Switzerland, 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/5f4f9a2b4/coming-together-refugee-education-education-report-2020.html>. Acesso em: 26 abr. 2023.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Tradução de Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann, Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista da Faculdade de Direito de Pelotas**, Pelotas, v. 5, nº 1, p. 6-39, jan/jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 20 jun. 2023.

Submissão em: 22/08/2023

Aceito em: 08/12/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**OS DIREITOS HUMANOS SÃO OS DIREITOS QUE TEMOS?
A redação do ENEM e os/as estudantes venezuelanos no Brasil**

Daniel Gordillo Sánchez¹
Maria Eulina P. de Carvalho²

Resumo: Nos últimos anos, devido a uma grave crise humanitária, mais de sete milhões de venezuelanos/as deixaram seu país e muitos/as estão se deslocando para o Brasil como destino migratório. Para as famílias venezuelanas a educação representa uma oportunidade de integração e inclusão na sociedade receptora. Contudo, os/as estudantes venezuelanos/as matriculados/as no ensino médio enfrentam diversos obstáculos para se preparar e realizar o ENEM, um exame nacional de acesso à educação superior no Brasil. Baseado em literatura sobre o ENEM e migrantes no Brasil, bem como em uma pesquisa etnográfica conduzida em duas escolas públicas na Paraíba, este trabalho descreve as dificuldades e desafios que o ENEM, especificamente a seção de redação, impõe aos/as estudantes venezuelanos/as. Os resultados indicam que eles e elas enfrentam desafios significativos com relação à língua portuguesa e a barreiras institucionais. Além disso, a redação do ENEM é percebida como o maior desses desafios, decorrente da falta de repertório sociocultural sobre o Brasil, o que dificulta ainda mais a produção de um texto dissertativo-argumentativo que exige reflexão sobre temas socioculturais brasileiros e uma proposta de intervenção social que respeite os direitos humanos.

Palavras-chave: Educação intercultural, Produção de textos pelo aluno, Métodos de avaliação, Educação para a Diversidade.

ARE HUMAN RIGHTS THE RIGHTS WE HAVE? ENEM's essay and Venezuelan students in Brazil

Abstract: In the last years, due to a serious humanitarian crisis, over seven million Venezuelans have left their country, and many are moving to Brazil as their migration destination. For Venezuelan families, education represents an opportunity for integration and inclusion in the host society. However, Venezuelan students in highschool face several obstacles in preparing to take the ENEM, a national exam of access to higher education in Brazil. Based on literature about the ENEM and migrants in Brazil, as well as on ethnographic research conducted in two public schools in the state of Paraíba, this article describes the difficulties and challenges that the ENEM, specifically its essay section, imposes on Venezuelan students. The results indicate that they face significant challenges related to Portuguese language and institutional barriers. In addition, ENEM's essay is perceived as

¹ Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Mestre em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (PPGAS/UFSC). Bacharel em Antropologia pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA). Licenciado em Letras-Espanhol pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). Bibliotecário pela Pontifícia Universidad Javeriana (Colômbia). Professor coordenador/orientador de Língua Espanhola do programa Rede Andifes Idiomas sem Fronteiras, na Universidade Federal da Campina Grande (UFCG). E-mail de contato: danielgordillo65@gmail.com.

² PhD em Currículo, Ensino e Política Educacional pela Michigan State University, USA. Pós-doutorado na Universidade de Valencia, Espanha. Mestra em Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas. Graduada em Pedagogia pela UFPB. Professora titular da UFPB no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação em Educação. Líder do grupo de pesquisa Gênero, Educação, Diversidade e Inclusão. Coordenadora do GT 23 Gênero, sexualidade e educação da ANPED. E-mail de contato: mepcarv@gmail.com.

the biggest challenge, which results from their lack of socio-cultural repertoire on Brazil. It makes the production of a dissertative-argumentative text even more difficult, as it demands reflection on Brazilian socio-cultural themes and a proposal of social intervention that respects human rights.

Keywords: Intercultural Education, Student Writing, Evaluation Methods, Education for Diversity.

¿LOS DERECHOS HUMANOS SON LOS DERECHOS QUE TENEMOS? La redacción del ENEM y los estudiantes venezolanos en Brasil

Resumen: En los últimos años, debido a una grave crisis humanitaria, más de siete millones de venezolanos/as han dejado su país y muchos/as se están desplazando hacia Brasil como destino migratorio. Para las familias venezolanas, la educación representa una oportunidad de integración e inclusión en la sociedad anfitriona. Sin embargo, los/as estudiantes venezolanos/as matriculados/as en la secundaria enfrentan diversos obstáculos para prepararse y rendir el ENEM, un examen nacional de acceso a la educación superior en Brasil. Basado en literatura sobre el ENEM y migrantes en Brasil, así como en una investigación etnográfica realizada en dos escuelas públicas en el estado de Paraíba, este trabajo describe las dificultades y desafíos que el ENEM, específicamente la sección de redacción, impone a los/as alumnos/as venezolanos/as. Los resultados indican que ellos y ellas enfrentan desafíos significativos con relación al idioma portugués y a barreras institucionales. Además, la redacción del ENEM es percibida como el mayor de estos desafíos, debido a la falta de repertorio sociocultural sobre Brasil, lo que dificulta aún más la producción de un texto argumentativo que exige reflexión sobre temas socioculturales brasileños y una propuesta de intervención social que respete los derechos humanos.

Palabras clave: Educación intercultural, Producción de textos por el alumno, Métodos de evaluación, Educación para la Diversidad.

Introduction

In late 2022, Brazil - UNICEF website³ published the results of surveys conducted by U-Report⁴ and R4V⁵, focusing on education within the Venezuelan migrant population living in Brazil. Among the data collected in these inquiries, two elements stand out: three out of every four refugees and migrants from Venezuela don't know of the *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) - National Highschool Exam; however, nine out of every ten interviewees expressed their desire to attend a university, most of which are public and free.

³ Available on: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/apesar-do-desejo-de-cursar-universidade-3-em-cada-4-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-ouvidos-em-enquete-nao-conhecem-o-enem>. Access on 08/29/2023.

⁴ A tool of information and social participation focused on young people, created by UNICEF in 2011, and present in 90 countries today. Available on: <https://ureport.in/>. Access on 08/29/2023.

⁵ Interagency Coordination Platform for Refugees and Migrants from Venezuela R4V – a mechanism of articulation between agencies of the United Nations system and civil society. Available on: <https://www.r4v.info/>. Access on 08/29/2023.

Although it's possible to observe that the migrants consider higher education an opportunity for social mobility, there is a lack of knowledge of the ways and procedures to achieve it, with the National Highschool Exam (ENEM) is the main access to public universities, and many private institutions in Brazil. Azevedo and Lima's (2023) recent research, which analyses the demands of migrants' associations for the development of national policies in São Paulo, highlights that the preparation for the ENEM and other entrance exams (organized by the universities) has been widely discussed and proposed in the last years. Thus, it can be inferred that groups of migrants are setting this agenda and questioning Brazilian public authorities.

It's worth noting that the Universal Declaration of Human Rights marked the beginning of the international formalization of the right to education as a universal human right. In the context of migrating populations, several national and international normative devices establish that the states must grant these individuals the same treatment as they grant their native citizens. From this perspective, it's critical to see the right to linguistic education as a fundamental part of the discussions about education for migrants. This is due to the fact that "linguistic human rights and the right to education are strongly connected as the populations that don't have their linguistic human rights acknowledged may not be able to enjoy other rights, such as the previously mentioned right for education" (Friedrich; Melo-Pfeifer; Ruano, 2021, p. 7). Thus, linguistic rights comprehend the right to learn the host country's language and use it in the acquisition of knowledge in the educational and cultural environment; however, institutionalized barriers are commonly observed that stop this right from being fully exercised (Ibid.).

When they enter the Brazilian educational system, migrant students have to acquire new curricular content, much of which is deeply rooted in Brazilian reality and culture. This is especially noticeable in subjects such as History, Arts, and Geography of Brazil, from which numerous questions of the ENEM are framed. Additionally, in the case of Venezuelan students, whose native language is Spanish, they are challenged to learn in a new language – Portuguese. It influences their performance in a significant way in one of the most challenging sections of the exam, even for Brazilian students: the essay test.

Students are required to construct a dissertative-argumentative text grounded in a

theme suggested via motivating texts. According to Bakhtin (2003), who proposes that written discursive genres are not isolated entities but are shaped and transformed in a continuous dialog with other texts and contexts, it's possible to infer that ENEM's essay adds complexity for foreign students. It is so because it requires not only a deep command of the standard norm of the Portuguese language, but also an experiential repertoire and an understanding of the nuances and particularities of the Brazilian socio-cultural, political, and economic context. This underscores the intrinsically dialogical and historically situated nature of the test.

In this context, this article, stemming from doctoral research in education carried out at the Federal University of Paraíba - UFPB (the acronym in Portuguese), is based on the premise that exams and tests are not isolated events, as they constitute powerful tools, inserted in social, political, and educational contexts, capable of shaping the evaluated individuals' background and behaviors (Shohamy, 2001). Aiming to deepen the understanding of these issues and to identify the difficulties and obstacles faced by Venezuelan students concerning the ENEM, we ask the question: How do Venezuelan migrant students living in Brazil perceive the ENEM's essay?

In view of the above, this text is organized as follows: We present a brief literature review about the ENEM in the context of the migrant presence in Brazilian schools. Then, we give a description of the ENEM, of the research methodology and of the participants of the study. Next, we discuss the outcomes of our fieldwork with Venezuelan highschool students in public schools in Paraíba. Lastly, we make final considerations, summarizing the main topics and suggesting future studies.

Recent studies on an emergent theme

To better comprehend the experiences, perceptions, and views migrant students in Brazilian schools have of the ENEM, the subsequent contributions of recent studies stand out. They were collected from the Theses & Dissertations Catalog of CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) and from the Google Scholar platform by the following combination of terms: "Migrants and the ENEM" and "Refugees and the ENEM". We have identified an abstract of a study presented in an event, three articles, a book chapter, a master's dissertation, and a doctoral thesis, covering the period from 2019 to 2023.

Oliveira, Cavalcanti and Costa (2020) conducted an exploratory and descriptive study about the access of immigrants to different educational levels in Brazil, using as a source of data the School and the Higher Education Censuses, administered by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira – INEP (the acronym in Portuguese). It consists of a valuable analytical effort for researchers in the field of migration and education, because it resorts to quantitative data to examine the impact of the migrant presence in educational institutions, including individuals with temporary and bordering residence, refugees, and refuge applicants, at the various levels and stages of education, such as childhood education, elementary school, highschool, technical courses, adults and young adults education (EJA), and higher education. Moreover, it provides information on the participation of foreign students in the ENEM.

The authors are associated with the International Migration Observatory (OBMigra), an agency resulting from a partnership between the Ministry of Labor of Brazil, through the National Immigration Council, and the University of Brasília, with the objective of expanding knowledge of the international migration flows in Brazil. Thus, by means of theoretical as well as empirical studies, the OBMigra aims to identify strategies to improve social innovation and public policies related to international migrations (Brazil, 2019).

The article indicated an accelerated increase in enrollments by migrants in all stages of basic education, mainly as of 2017, driven by the increase in migratory flows, especially from Venezuela and Haiti. An example is the significant increase of 130,4% in enrollments of foreign highschool students from 2010 to 2019 (Oliveira; Cavalcanti; Costa, 2020). It is worth highlighting that Venezuelan nationality concentrates the higher number of immigrants in the three stages of basic education.

Concerning the ENEM, the authors conduct a quantitative analysis of the number of foreign students taking the exam. However, they highlight a methodological difficulty related to the lack of the “nationality” variable in INEP’s database, which prevents a more detailed and disaggregated cross-country analysis. In addition, they indicate a growing tendency for migrants to take the ENEM from 2013 to 2016, followed by a decline from 2016 to 2019, which, as the authors argue, requires a deeper investigation to provide insights about the factors involved in this variation. The data also reveal an equitable participation of men (52%)

and women (48%) and indicate that most immigrants who took the ENEM in 2019 were younger than 25 years old (68%), while approximately one third was 25 or older (32%).

As for the presence of migrant students in Brazilian universities, a significant increase was also recorded, of 30% from 2010 to 2018. However, researchers observed the absence of Haitians and Venezuelans among the ten most present nationalities in Brazilian higher education. Therefore, they indicate that student mobility is prevailing, as a result of international cooperation agreements, institutional collaborations, and bilateral accords, at the expense of the access to the university by migrants and refugees living in the country, emphasizing the importance of policies targeting these particular groups (Oliveira; Cavalcanti; Costa, 2020).

Lastly, the researchers emphasize the importance of mixed approaches, combining quantitative and qualitative techniques for a comprehensive analysis of the field of migration and education, “in order to be able to resort to theoretical-methodological tools that allow the interpretation of different nuances of the access to public services by the immigrant and refugee population” (Ibid., p. 232).

Desirée Oliveira’s contribution stands out, through a doctoral thesis, an article, and the chapter of a book, all discussing the ENEM in relation to migrants in Brazil. Oliveira’s article explores the perspective of three volunteer teachers participating in the Pro-Immigrants project at the Federal University of Minas Gerais (UFMG, the acronym in Portuguese), which aims to prepare refugees and other migrants in vulnerable conditions who wish to take the ENEM to apply for admission in higher education (Oliveira, 2019a). The author explains that the project adopts the perspective of Portuguese as the host language (PLAc, the acronym in Portuguese), an innovative approach in the field of Portuguese as a foreign language teaching, because it promotes a culture of participative teaching, which values the migrants’ identity and promotes citizenship and intercultural dialog.

The above-mentioned teachers taught three Haitian students history, languages, and chemistry during the year of 2017. They were interviewed individually about their experience in the Pro-Immigrants project, how they conducted their lessons, what challenges they and their students faced, how they handled these challenges and how language and culture affected the lessons. They evaluated the experience positively in general, highlighting the

migrant students' motivation and dedication to learn and participate in the lessons.

However, the teachers faced the challenge of dealing with the students' tiredness, as they worked during the day and attended the classes in the evening. Besides, they mentioned the differences between the Brazilian and the Haitian educational systems, which had a significant impact on the teaching and learning processes. Another difficulty they mentioned was vocabulary, since the ENEM is written in the formal register of the Portuguese language and requires a good command of both the language and the specific vocabulary of each field of knowledge. In view of these challenges, the teachers had to adapt their methodology and implement various didactics strategies – such as the creation of a glossary of unknown terms, the adaptation of the questions to a less formal register, the promotion of debates in the classroom about Haiti's reality – with the objective of ensuring that the immigrant students comprehend ENEM's structure, and the questions' wording and alternatives.

Therefore, Oliveira (2019a) raises questions on the adequacy of the ENEM as an instrument of selection among refugees and immigrants for admission to higher education institutions, suggesting the need for specific selective processes to include this public. The researcher also emphasizes the importance of the intercultural ties in this formative experience, highlighting that the students tend to respond positively to the interaction between their original language and culture and the host language and culture.

The Pro-Immigrants program was also the setting of the same author's doctoral thesis in Applied Linguistic defended at UFMG (Oliveira, 2019b). The research is theoretically based on socio-discursive interactionism and on literature about PLAc and aims mainly to investigate the preparation of three Haitian immigrant for the composition of ENEM's essay.

Using the action research methodology, Oliveira, the project's essay instructor, created a didactic sequence composed of seven modules, available at the work's appendix, with the objective of practicing essay writing skills in Portuguese; concomitantly, she conducted didactic activities approaching grammar and register aspects of the Portuguese language, such as syntax, verbal morphology, orthography, and collocations, among others. She interviewed students to understand their specific needs and analyzed their narratives and lesson transcriptions in her thesis (Oliveira, 2019b).

The author addresses the concept of language capacity, which comprehends the

necessary skills and processes to produce texts in contexts of interaction, according to the principles of socio-discursive interactionism. In her analysis of the Haitian students' textual productions, Oliveira (2019b) directs her attention specifically to two language capacities: the meaning-oriented and the linguistic-discursive ones, related to connection, via the use of textual resources and organizers, such as conjunctions, adverbs, noun phrases and preposition groups, which guarantee cohesion and organization of discourse.

She also emphasizes that the capacity of meaning involves skills that enable the weaving of meaning about social practices, taking into account ideological, historical, economic and socio-cultural contexts, through the use of representations and/ or knowledge of social practices related to diverse thematic content. The linguistic-discursive capacity, on the other hand, contributes to the production of a cohesive text, involving time structure, voice management, modalization and adequate use of lexical items. Both capacities are considered essential to strengthen arguing in texts produced by migrant students (Oliveira, 2019b).

Through the comparative analysis of three textual productions of each student (initial, intermediate and final), Oliveira's (2019b) research reveals that the preparation of Haitian immigrants for the ENEM's essay production has improved significantly due to the didactic sequence, which enabled the development of the meaning-oriented and the linguistics-discursive capacities, strengthening their writing and arguing skills. By the end of the seventh module, the students presented a more consistent development of ideas and built arguments more clearly and deeply, showing their assimilation of the dissertative-argumentative genre of the ENEM's essay.

However, the author stresses that, although they showed significant progress in academic writing, the students still did not feel familiarized with Brazil's cultural aspects, which are essential to ENEM's essay. Thus, she acknowledges ENEM's limitations as a criterion of selection of immigrants to higher education, due to the diversity of complex themes to be approached in its essay, many of which are centered around the country's reality, requiring knowledge of these topics in order to express and ground opinions and arguments effectively.

In a segment derived from previously mentioned thesis, Oliveira (2021) explores the concept of meaning-related capacity with the objective of analyzing the arguing in texts

produced in class, as part of the preparation for ENEM's essay. The importance of the didactic sequence is emphasized as an instrument to broaden the knowledge of the Portuguese language, elaborating new meanings and addressing different themes of the ENEM's essay. Likewise, the author stresses that the teaching of the PLAc should comprehend the teaching and learning of the language for specific purposes, such as the preparation for exams, including the ENEM.

Ferreira *et al.*'s (2022) article addresses the Pro-Immigrants project, highlighting its institutionalization at UFMG. The authors mention that from 2020 on, the original course was officially established as an extension project at the university, gaining the support of the Dean's Office for Extension Activities and the Linguistics Department, which turned into its physical headquarter. It stimulated significantly the access of immigrants, refugees, displaced persons and residents with a humanitarian visa. The "*Cursinho Popular Pró-Imigrantes*" (Pro-Immigrants Popular Preparatory Course), as they called the project, became part of UFMG's Network of Popular Preparatory Courses and started its activity in 2020 during the Emergency Remote Teaching, making use of virtual resources and tools because of the pandemic.

In this article, the researchers at UFMG, including Luciana Ferreira, who is a professor at the Post-Graduation Program in Linguistic Studies, as well as the coordinator of the Pro-Immigrants project, resort to the literature in applied linguistics to analyze the account of Haitian student of the Pro-Immigrants course. The authors share the student's PLAc beliefs and learning experiences, as well as his preparation for the ENEM and his later admission to the university. They argue that his writing capacity improved considerably after he started at the prep course, where he received specialized training for the ENEM's essay. They also stress that the student believes that a monolingual approach would be beneficial to the learning of the target language, expressing the need to "erase" this mother tongue (Creole) to improve his Portuguese. Besides, the student's statement highlights the importance of education in seizing promising opportunities in Brazilian society, and he mentions his desire to graduate as a civil engineer in order to return to Haiti (Ferreira *et al.*, 2022).

The recent master's degree dissertation of one of the authors of Ferreira *et al.*'s (2022) article, defended at the Post-Graduation Program in Linguistic Studies at UFMG (Melo, 2023)

and advised by professor Luciana Ferreira, investigates a migrant Asian student's preparation for the ENEM. He arrived in Brazil after a journey through Africa. Just like in the previous research, data collecting takes place in the setting of the *Pró-Imigrantes* preparatory course at UFMG, where Melo was a languages instructor. The data was obtained through semi-structured interviews, audio recording of classes and field journal.

Based on sociological, anthropological and of applied linguistics studies, and grounded in Oliveira and Ferreira's research, Melo (2023) analyzes how concepts such as motivation, investment, community and imagined identity influence the improvement of the Portuguese standard variety of the participant, especially in the context of ENEM's essay. The author observes that, although the student acknowledged the difficulties in mastering the dissertative-argumentative style, he demonstrated significant dedication, participation and interest during the classes. Therefore, she argues that the access to Portuguese was critical for the student's identity purposes, as well as for achieving the symbolic resources he desired, and thus integrating himself into the imagined community to which he aspired to belong to.

For the student, taking the ENEM and being admitted to a Brazilian university represented not only a better integration into society but also a means to conquer a "Brazilian identity". He devoted time and effort to his studies, as he understood that the command of formal Portuguese writing was essential to accomplish his objective of being seen and recognized as a "Brazilian" who has access to higher education at a federal university. The dissertation also underlines the importance of incorporating the critical multiculturalism perspective into the pedagogical practices, as it acknowledges the diversity of identities of the individuals and their material and symbolic interests. It implies avoiding reducing, stereotyped views on cultural differences and promoting a reflection about cultural diversity in the context of migration (Melo, 2023).

Finally, Campos and Catarina's (2022) work is an overview presented at a research seminar on migration, which took place in August 2022 at the Federal University of Fronteira Sul. The research aimed to analyze the difficulties faced by immigrant adolescents as they took the ENEM and other entrance exams, identifying solutions to facilitate their access to higher education, like specific preparatory courses for immigrants. However, detailed information about the research is not available.

The works described above represent significant contributions for the recent studies on education for migrants in Brazil and, specifically, their preparation for the ENEM, as they have been carried out in the last five years. Literature on the subject is still incipient, considering Brazil's dimensions and the multiplicity of migration flows in its territory. It is worth noting Shohamy's observations, when she states that in academic literature "test takers are often kept silent; their personal experiences are not heard or shared" (2001, p. 8).

Desirée Oliveira can be considered a pioneer in this discussion, because her detailed descriptions of the challenges faced by Haitian students doing the ENEM's essays, and the educational and didactic proposals to support them in this process have been inspiring new investigations. On the other hand, UFMG, through the work of researchers and professors connected to the Pró-Imigrantes project, demonstrates a productive, relevant engagement in this discussion. Such studies provide important considerations about the needs and demands of the migrants concerning the ENEM, as well as pedagogic strategies and practices that can contribute to a more effective and potentially inclusive preparation, focused on interculturality or on the critical multiculturalism.

It is relevant to emphasize that the participants in the study we analyze here are young adults, who completed highschool in their countries of origin and who already entered the Brazilian labor market. Thus, until this moment, literature on migrants and the ENEM do not include specific studies with adolescents currently attending Brazilian highschool. The inclusion of this age range in studies could provide valuable insights into social and educational situations migrants are faced with, enabling a more comprehensive understanding of the challenges and opportunities that arise for young migrants during the process of preparation for and participation in the admission process.

Furthermore, despite the growing significance of migrant presence in the Brazilian educational system, as demonstrated by Oliveira, Cavalcanti and Costa (2020), there is still a gap concerning the experiences of young migrants taking the ENEM, particularly the Venezuelan population, which constitutes the most important migration flow in Brazil today.

We stress the need to expand our understanding in this domain and to consider the particularities of the students' educational background. In this sense, we believe that our research can contribute to it by bringing, in an empirical way from the school context, the

voices and perceptions of migrant adolescents from Venezuela about the ENEM, enabling a deeper understanding of their challenges and realities.

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio (National Highschool Exam)

On the website of the Ministry of Education of Brazil⁶, they inform that since 2009 the ENEM has been used for the admission to higher education via the Sisu (*Sistema de Seleção Unificada* - Unified Selection System) and the ProUni (*Programa Universidade para Todos* - University for All Program), which offers scholarship to higher education institutions in the private sector. This exam – among others of assessment of Brazilian education – is developed and administered by INEP and intends to assess the competencies and skills acquired by students during the highschool period, according to the curricular guidelines in effect.

The ENEM contains 180 multiple-choice questions in four areas of knowledge: languages, codes, and their technologies; human sciences and their technologies; natural sciences and their technologies; and mathematics and its technologies, in addition to an essay. The essay test requires that the students produce a prose text, dissertative-argumentative, about a political, social, scientific or cultural subject. For this purpose, motivating texts are presented to thematically contextualize the essay's proposal and stimulate the applicant to think about the question. Besides defending an argument by mobilizing knowledge acquired during the highschool period, the student should elaborate a proposal of social intervention for the situation-problem formulated, respecting the principles of human rights (Brazil, 2022).

As mentioned above, the essay test of the ENEM explores themes related to Brazilian society, requiring from the applicant a sociocultural repertoire about its issues, realities and phenomena. For instance, the essay themes of the last three years were: challenges for the appreciation of traditional communities and peoples in Brazil, in 2022; invisibility and civil registry: guarantee of access to citizenship in Brazil, in 2021; the stigma associated to mental diseases in Brazilian society, in 2020.

The text elaborated by the applicant is evaluated by two teachers independently, and they will take into consideration five competencies to attribute the mark (from 0 to 200 points

⁶ Available on: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>. Accessed on 08/29/2023.

for each competency), according to Table 1.

Table 1 – Competencies assessed in the ENEM’s essay

Competency 1	Demonstrate command of the Portuguese formal written modality.
Competency 2	Comprehend the proposal of the essay and apply concepts from various areas of knowledge to develop the theme, within the structural limits of the dissertative-argumentative prose text.
Competency 3	Select, relate, organize and interpret information, facts, opinions and arguments while defending a point of view.
Competency 4	Demonstrate knowledge of the necessary linguistic mechanisms to build the argumentation.
Competency 5	Elaborate a proposal of intervention for the problem addressed, respecting human rights.

Source: Brazil, 2022, p. 7.

In Competency 1 it is evident the need of proficiency in the formal Portuguese register, which contemplates “the knowledge of the writing conventions, among which are the rules of orthography and graphic accentuation set by the Orthographic Agreement” (Brazil, 2022, p. 11). The syntactic structure and the deviations are evaluated in the essay, so, the student should pay attention to the aspects described in Table 2.

Table 2 – Deviations evaluated for Competency 1 of the ENEM’s essay

Writing conventions	accentuation, orthography, use of hyphen, use of uppercase and lowercase letters and syllabic separation (translineation);
Grammar	verb and noun collocations, verb and noun agreement, verb tenses and modes, punctuation, syntactic parallelism, use of pronouns and crasis;
Choice of register	adequacy to the formal written modality, that is, absence of the use of informal register and/or of reality marks;
Vocabulary choice:	use of precise vocabulary, which means the selected words are used in their correct sense and appropriate to the context.

Source: Brazil, 2020, p. 12.

Oliveira (2019b) notes that the notion of competency is intrinsic to the ENEM but questions its pertinence. She argues that this notion is linked to innatists and universalists principles, which neglect socio-historical influences in human life. From the theoretical socio-interactionist perspective, the researcher explains that the essay test is elaborated only to be evaluated and approved, disregarding the social situation of text production, not taking into consideration the reading audience nor the producers intentions.

In this context, when conforming to the rules and social formal pre-constructs in the realm of governmental evaluative instances, the individual find that the possibilities of

interlocution, signification and dialogism are limited. In a counterpoint to the technicist concept of competency, the researcher opts to address the concept of capacity, more precisely the capacity for language, which would represent the social and historical nature of language, allowing the learner to produce a genre in situations of interaction. This way, the capacity for language favors not only having the knowledge of the formal structure of the language, but also acting and transforming different social circumstances.

Methodology and participants in the research

This research emerges from a Doctorate in Education, part of the line of research of Cultural Studies of Education of the Post-graduation Program at the Federal University of Paraíba (PPGE/UFPB)⁷. Its methodological character is descriptive and ethnographic, with the purpose of collecting, exploring and comprehending the significations, conceptions, representations and points of view related to the events and experiences of the group investigated (André, 2012; Dauster, 2004; Puig; Lafon; Alcaraz, 2009), in this specific case, Venezuelan refugee students living in the state of Paraíba, in the Brazilian Northeastern.

The fieldwork, conducted from March to December 2022, was developed in two public schools of the state, and included weekly visits to the institutions, conversations with employees, students and teachers, as well as mock exams of the ENEM's essays and classes of PLAc for the migrants, after the schools' hours. The research had the formal authorization of the Ethics Committee of UFPB, and the students' parents allowed their participation by signing a Term of Free and Informed Consentment (*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*). Thus, the collected statements in the schools resulted from a sufficiently extensive ethnographic work, where trust was established with the interlocutors, who offered a valuable perspective of their experiences and perceptions concerning the test. Besides, the interviews and the PLAc lesson were conducted in Spanish, the students' mother tongue.

For this article, the focus is on the analysis of the significations attributed to the ENEM's essay by a specific subgroup of participants of the research, composed of two students, presented as follows. It is worth stressing that one of the co-authors of this article, Spanish speaker from Colombia, was these two students' teacher, in the period from 2018 to

⁷ The research received financial support of *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* (CAPES), Ministry of Education, Brazil.

2021, at a state school in Paraíba, which means that the collecting and analysis of data are also crossed by the researcher-teacher's personal experience, following the auto-ethnography approach (Ellis; Bochner, 2000). So, they integrate observations, annotations in the field notebook and impressions about interpersonal relationships in and outside the classroom. The resulting statements from these meetings were transcribed and translated according to the Portuguese formal standard orthography and, for this article, translated into English.

Fernando

Fernando arrived in Brazil in 2018, with his sister, mother and father, during the first big Venezuelan emigration movement. When he left Venezuela, he was in the second year of a five-year high school program, according to his country's curricular classification. In Brazil, he faced difficulties to be able to enroll in a public school in Paraíba, as they were maltreated, according to him and his mother. Also, the institutions demanded translated and attested documents. However, with the mediation of one of this text co-authors, who was a teacher at a state technical school at the time, they were able to enroll him at the first year of highschool and he completed the two following school years, the third one attended virtually due to the COVID-19 pandemic. Fernando was 15 during the investigation. He was born in Maturín, capital of the state of Monagas, in Northeastern Venezuela.

Sara

Sara was 16 when the research was conducted. She was born in Valencia, capital of the state of Carabobo, and concluded the third year of the highschool in Venezuela, two years short of completing the cycle. In October 2019, with her mother and her younger sister, she arrived in Brazil, following her father, who had been working in Paraíba's rural area. Initially, Sara attended the same all-day technical school as Fernando, where she finished the ninth year of primary school and the first and second years of highschool, this last one virtually due to the pandemic. Later, she decided to attend the third year, which is the final year according to the Brazilian curricular classification, at another state school in the morning period.

Beyond language: ENEM's essay, the school and society

In general, we observe that the Venezuelan adolescents feel insecure when preparing for the ENEM and think that the school does not offer adequate support to inform them or guide them about the test, its characteristics, importance, and relevance for the future. For example, it was only in the second year of high school (after one year studying in Brazil) that Fernando learned, through chats with classroom mates that the ENEM was a test that could enable the access to the university. In Sara's specific case, the new school where she attended the third year of high school did not give any assistance in the process of applying for the exam. One of the co-authors of this work assisted her in the procedure.

Concerning the essay, the research participants reveal a lack of confidence and training to develop autonomy and command of the textual dissertative-argumentative genre. Data collected from fieldwork leads to the inference that such difficulties are intrinsically related to its process of adaptation to the Brazilian educational system and to the linguistic practices of the school culture. Our analysis identifies the linguistic barrier as a relevant obstacle for these young migrants, who find themselves challenged to carry out academic tests in a language that is not their native one. Sara's statement clearly depicts this situation:

D: Have you ever been bullied here at school?
S: No, the only one that— it was not bullying. It was the previous Portuguese teacher. (...) Because she assigned a task, so I put her the question that, I mean, telling her I'm Venezuelan, how do I do it, I mean, what she could say to me.
D: You mean, help out?
S: Yes. She didn't suggest how to do it. But the one thing she said to me was: "It's not my problem", that is, "I am teaching you in Portuguese, you have to do it in Portuguese". And I was like ((the student's eyes widen)), because I had recently arrived in a country I did not know, nor the language, so I didn't know what to do. In the end, I know the pandemic started and we didn't do the work, but I'd say it was unfair. (...) If she had guided me, "you can look it up here", or anything like that. "I can help you", but she didn't do it.
D: I imagine this situation caused you stress, right?
S: Yeah, and I, how, what am I going to do now? So, I asked the students, my classmates. I told them, I mean, how can I do it. Because I was new and all that. They told me I could Google, that I could translate, and since I was new, I went to Google. And I would write it down exactly what was there, but now that time passed, I realized that Google translation is not always right. (...) so I had this difficulty. This happened and left a mark, I mean, I don't feel that it was correct, this way of addressing someone. (*Interview with Sara, 05/09/2022*).

The student refers to a difficult experience, which generated discomfort and a feeling

of helplessness and injustice. The account above dates back to February 2019, only 4 months after her arrival in Brazil, and a few weeks before the beginning of the pandemic, when the student was doing the first year of highschool at the first school she attended in the new country.

At this critical moment of adapting to the new educational environment, the negative with the Portuguese language teacher had a significant impact on Sara's adaptation process, since, as she acknowledges, it was something that "left a mark" and which she associates directly with situations of discrimination in Brazil. It's important to underline that the Portuguese language subject is fundamental – and the most challenging one, according to our ethnographic observations – for the school journey of Venezuelan students, being extremely relevant for the learning of the official language of the host society. Moreover, the language serves as a medium for understanding local sociocultural processes, dynamics, and phenomena.

In her new school, Sara attended the third year of high school and received more support from Portuguese teacher, who showed a patient attitude and engaging in correcting the student's mistakes. Despite this, Sara still faced challenges in that subject, mainly when it came to writing.

S: The only subject with low marks is Portuguese (...) it's the subject I have more difficulty in. Because the teacher assigns many essays. So, at least when I read a text, some ideas come up. (...) But then in the essay you have to put everything in order, like you said, introduction, then development, with your opinion, then the conclusion. So, sometimes I start with an idea and repeat that idea again below, you know? (*Interview with Sara, 05/16/2022*).

During the classes, it was noted that the Venezuelan students' writing presents deficiencies concerning noun and verb agreement, the use of masculine and feminine genders, false cognates and grammar questions, such as the use of crasis – which does not exist in Spanish. In addition, the lack of connectives of textual cohesion is notable. We also identified a wrong association between the conjunction "e" (and) and the verb "ser" (to be) in the third person singular "é" (is). However, it's worth noting that native students also make these errors. As for reading in Portuguese, both Venezuelan students show more confidence, but accuse difficulties related to objective, formal language in the ENEM wordings. This is indicated in Fernando's statement, a few days after taking the exam.

F: The first questions were easy, but as it advanced, it was hard for me to understand the context of the questions because I would get lost around the words I didn't know. I got nervous because I didn't understand them and it stressed me a lot. I had difficulty in the part of history and art. I thought I kind of knew it, but I really didn't know anything. (*Conversation with Fernando, 01/29/2021*).

It's important to note that Fernando stood out at school for his diligence, dedication and exemplary behavior and good academic performance. Given this, the realization that he self-assessed mistakenly as able enough – "I thought I kind of knew it" – may have surprised him, leading him to infer that should have prepared better concerning history and art content. His statement also reflects a difficulty in comprehending vocabulary and themes for which he did not have a background in his country of origin, such as Brazil's historical events, culture, heritage, and artistic movements.

Fernando's statement reveals one of the main challenges faced by Venezuelan students: limited knowledge of the context around the formulated situation-problem in the ENEM's essay, an adversity also faced by Sara. During one of the mock exams she took, which addressed the "Democratization of the access to movie theaters in Brazil" (ENEM's essay proposal in 2019), it was evident that, as she felt insecure to write with her own words, she ended up writing literal copies of parts of the motivating texts – something that is also common among Brazilian students. As she was questioned about that, she stated:

S: *Yes* ((she smiles shyly)), I have to read, analyze and do it with my own words, and the truth is that it became too difficult for me. Because I don't have much knowledge of what it means to "democratize the cinema" here. But I could not develop much, like, address correctly, use words, how can I say, correct words, like more advanced. (*Interview with Sara, 07/01/2022*).

Sara had never been to the movies, not in Venezuela, nor in Brazil. The essay's proposal became more distant and complex due to the lack of a reference plan, affective memory or sociocultural repertoire on the theme, making it difficult for her to produce arguments. Both students stated not knowing how to use the "correct words" and not having knowledge of the themes in the ENEM's essay. It was demonstrated when various subjects of the Brazilian reality were approached, present in the essay test in other years, such as religious intolerance in Brazil, reduction of inequalities in Brazilian regions, among others.

It should be stressed that the ENEM's essay test asks the student to formulate a

proposal of social intervention that respects human rights. Indeed, as seen in Table 1, this is one of the competencies assessed. Thus, according to the ENEM's applicant manual, the proposal is an "(...) occasion for you to demonstrate **your readiness to exercise citizenship and act in reality in consonance with human rights** (...)" (Brazil, 2022, p. 21; authors' highlight). Ironically, ethnographic data collected with Sara and Fernando confirm that the concept of "human rights" is elusive and not fully understood by Venezuelan adolescents. When asked if he knew the meaning of the term, Fernando answered: *I don't know much. Are human rights the rights we have?*

Fernando and Sara report that they had difficulties enrolling in the Brazilian school. Even though they were refugee solicitors at the time, the institutions demanded supporting documents of their education in Venezuela, equivalence of grades between the educational systems, as well as translations and registers (which they did not have). This went against active legal norms that ensure the universal access to basic education, offering it equally to all residents in Brazil without discriminating based on origin or nationality (Brazil, 1988; 1990; 1996; 2017; 2020). Disrespecting the right to the access to education for migrants, hindering their insertion in public schools, and consequently their human rights, not only obstructs the integration and reception process, but also compromises the full exercise of citizenship, which is precisely the grounding subject of the ENEM's essay.

It's important to note that the students' difficulty in understanding the context and issues of the ENEM's essay is not exclusive of the community of Venezuelan migrants, as shown by Oliveira (2019b) in her work with students of Haitian origin. For example, one of her students' statement, "*I can't speak anything because I don't know anything about Indian*" (Ibid., p. 178), arguing that she had never seen an indigenous person, illustrates the difficulty in taking a stand and arguing about subjects that migrants have no direct knowledge of. This situation becomes even more challenging – and paradoxical – when we consider the migrant students' lack of knowledge of the human rights theme, which is central in the international discussion about migration and refuge, as highlighted in the introduction to this article, besides being an essential aspect for the elaboration of a proposal of intervention in the situation-problem presented in the ENEM's essay.

The ENEM's essay topics address sociocultural aspects of Brazil, such as health,

education, inequality, violence, rights, among others. Based on this fact and considering that the competencies evaluated in the essay test prioritize the skills in the formal register of Portuguese, we agree with Oliveira (2019b, p.75) that it is a test created "essentially for native Portuguese speakers", which places migrants in evident disadvantage, since they are evaluated by the same criteria as the Brazilian participants. It is expected that the essays be somehow standardized or aligned with the experiences and beliefs, issues and debates that prevail in the Brazilian context, respecting the homogenic criterion of the Portuguese norm. Such standardization presupposes a bias that can affect the students' performance when they have different linguistic and cultural profiles (Altakhaineh; Melo-Pfeifer, 2022).

Therefore, we consider that it is essential to promote a comprehensive debate on the theme, involving the organizations of the civil society of the migrants themselves, representatives of the educational system and public policymakers (Azevedo; Lima, 2023). In this endeavor, it is essential to give voice and enable experiences and perspectives of the migrant students who are going to high school and take the ENEM annually, allowing them to offer a critical view on the test and to question its uses, results, methods and social effects (Shohamy, 2001). It is then fundamental to contemplate the inclusion of refugees and migrants in situations of vulnerability in the discussion about the democratization of higher education.

Such a discussion should mobilize a reflection about the ENEM as one of the mechanisms of access to the institutions of higher education in Brazil, especially for migrant students. In this context, it is worth highlighting the implementation of special entrance tests of some universities to cater for refugees, forced migrants and humanitarian visa bearers. These initiatives represent crucial milestones and are in accordance with the need to create "exclusive evaluation models, which consider the particularities of the public in question, contrasting with the existing exams" (Ruano; Lopes, 2019, p. 99).

The study conducted by Rocha, Azevedo and Mendes (2022) provides a complete panorama of the selection processes of 14 universities associated to the Sérgio Vieira de Mello Academic Chair. The researchers emphasize the need to promote both a more inclusive access and the permanence of these students in the universities, always underlining the obstacles that are present in this route. Within this setting, we defend that, to consolidate

pillars of equality and justice in the educational context, it is vital to advocate for a policy of positive discrimination (Gluz, 2010). This strategy should be deeply discussed, incorporating social, cultural and linguistic dimensions into the evaluation criteria of ENEM. Such policies, conceived as instruments of leveling to support students in disadvantageous situations, seek to acknowledge and value migrant students, taking specific characteristics into consideration, such as gender, age, ethnicity, language and race.

In the everyday life of educational institutions, it is fundamental to develop meetings and activities that facilitate integration, socialization and the sharing of experiences between Brazilian and migrant students. We believe that an intercultural approach can assist students in building new knowledge about Brazil and in the valorization of their identities in the school environment. With this perspective, the teachers of Portuguese language and of foreign languages can have an emancipating and transforming role. The presence of native speakers of Spanish in the school system provides valuable opportunities for intercultural and plurilingual encounters. Therefore, such dynamics would result in mutual benefit, facilitating their process of adaptation and Portuguese learning, while the Brazilians would also have the opportunity to learn Spanish and become familiar with elements of the Hispanic culture (Sanchez, 2020).

Finally, we corroborate empirically that the ENEM does not request the specification of the applicant's foreign nationality at the moment of registration, which Oliveira, Cavalcanti and Costa in 2020 and Oliveira in 2019 have already pointed out. This lack of information about the candidates' origins hinders an accurate analysis of the performance of different groups of migrants on the test, considering mother tongues, and educational, cultural and social background. We emphasize the importance of this set of data for the development of distinctive educational strategies and actions, focused on the improvement of these groups' performance in the exam.

Until the moment of the writing of this article, Fernando and Sara had not enrolled in the university yet, as their grades in the ENEM did not reach the "cutoff", that is, the minimum necessary grade for the admission in their desired courses. Both students have been working at temporary jobs in the service sector (diners, pizza places and restaurants), but maintain their dream of majoring in Nursing and Design, respectively. We point out that

foreign students in Brazilian higher education institutions, in most cases, come from international programs and agreements, which means refugee and migrant students in vulnerable positions have not had access to the same opportunities (Oliveira; Cavalcanti; Costa, 2020). In this sense, Fernando and Sara's situation can be representative of thousands of other migrant students.

Final considerations

As we take note of an evident lack of literature empirically exploring the perceptions and views of migrant students on the ENEM, our intention is to contribute to a research field that is still consolidating and has the potential to promote an education that is sensitive to the linguistic, social and cultural specificities of migrant students in Brazil. Without meticulous research, it becomes challenging to comprehend integrally the obstacles they face concerning the knowledge of the exam's structure. Therefore, robust data and consistent analysis can contribute to the creation of educational policies and strategies that respond effectively to the gap in the knowledge of the subject. We therefore acknowledge the fundamental role of further studies on public, academic policies in deepening our comprehension of school experiences and of the needs and strategies for the preparation of migrants who will take the exams, not only among Venezuelans but also within the migrant community in Brazil.

This article analyzes how two migrant students from Venezuela perceive the ENEM's essay, having attended Brazilian public schools. We stress the heuristic value of enabling the actors themselves to formulate their perspectives on the exam in question. We believe that the ethnographic approximations can provide critical support data for the formulation of more effective, inclusive educational policies and practices. In the case of the Venezuelan population, we noticed that there are still gaps to be filled concerning the impacts of the migratory process on education, including questions related to curricular adaptation, Portuguese language learning, reception policies, socio-educational integration and performance in exams, such as the ENEM.

Field data reveal an institutional limitation of the public schools researched when it comes to making the ENEM accessible and comprehensible to the refugee students from Venezuela. Although Fernando and Sara themselves do not report being victims of bullying or explicit xenophobia, it is possible to state that they face institutional discrimination (Gomolla;

Radke, 2009), which is manifested through a structure that does not offer distinctive, contextualized opportunities and spaces for the improvement of their skills accessed in the test, specifically the essay, which they consider the most complicated part of the exam. Likewise, we believe that lack of information on and training for the ENEM among migrant students can hinder their performance and prevent them from being admitted to the university. So, we understand that exams impose agendas, ideologies and knowledge, and can perpetrate power relations (Shohamy, 2001).

As there is an increase in cultural diversity in Brazilian schools, it becomes vital for managing and pedagogical policies and practices of the educational system to contemplate the multiplicity of identities, differences and needs of the student body. Alternatives are necessary that consider these students' linguistic e cultural diversity, as well as their specific needs, to guarantee opportunity equality and full exercise of human rights in the educational sphere. In addition, the educational system should take on an active role in the promotion of education as a human right for all students, whether they are migrants or Brazilian, in order to strengthen equality and inclusion, and to respect the fundamental rights of all people.

References

André, M. E. D. A. de. (2012). *Etnografia da prática escolar*. Papirus.

Altakhaineh, A. R., & Melo-Pfeifer, S. (2022). This topic was inconsiderate of our culture: Jordanian students' perceptions of intercultural clashes in IELTS writing tests. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0183>

Azevedo, R., & Lima, D. (2023). Política educacional para imigrantes e refugiados e o papel da sociedade civil: o caso da cidade de São Paulo. *EPOD - Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(2), 702-721. <https://doi.org/10.14393/REPODV12n2a2023-69406>.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.; P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.

Brazil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

Brazil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

Brazil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Brazil. (2017). *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração.

Brazil. (2019). *O observatório OBmigra*. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/observatorio>.

Brazil. (2020). *Resolução nº 1 de 2020*. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino Brasileiro.

Brazil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (2022). *A redação no Enem 2022: cartilha do participante*. [https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha do participante enem 2022.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2022.pdf).

Campos, E., & Catarina, J. (2022). O Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares em geral ao alcance dos adolescentes migrantes. In *I Encontro SulBrazileiro dos estudantes imigrantes no Ensino Superior* (Vol. 1, No. 1). <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/spm/article/view/17002>

Dauster, T. (2004). Entre a Antropologia e a Educação; – a produção de um diálogo imprescindível e de um conhecimento híbrido. *Ilha Revista de Antropologia*, 6(1-2), 197-207.

Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. In N. Dezin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 733-768). SAGE Publications Ltd.

Ferreira, L. C., Silva, D. J. da, Melo, L. E. L., Lima, Y. G. de, & Vieira, A. L. F. (2022). Português como Língua de Acolhimento e os desafios do acesso a uma universidade pública no Brasil. *Letrônica Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, 15(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15448/1984-4301.2022.1.41235>

Friedrich, T., Melo-Pfeifer, S., & Ruano, B. (2021). Direito à Educação Linguística de Alunos Migrantes e Refugiados: Reflexões Sociopolíticas, Sociolinguísticas e Educativas em Torno dos Casos Brasileiro e Alemão. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(70), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5711>

Gluz, N. (2010). Discriminação positiva. In D.A. Oliveira, A.M.C. Duarte, & L.M.F. Vieira (Eds.), *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. UFMG/Faculdade de Educação.

Gomolla, M., & Radke, F. (Eds.). (2009). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Melo, L. (2023). *A identidade no ensino-aprendizagem de português como língua de acolhimento: um estudo de caso com um migrante de língua materna asiática*. (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Nações Unidas para o Brasil (ONU). (2023). Ensino superior: 3 em cada 4 migrantes Venezuelanos não conhecem o Enem. <https://Brazil.un.org/pt-br/207329-ensino-superior-3->

em-cada-4-migrantes-Venezuelans-n%C3%A3o-conhecem-o-enem

Oliveira, D. (2019a). A preparação de imigrantes para o ENEM: relatos de experiência docente. In L. Ferreira, *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo* (pp. 63-82). Editorial Mosaico.

Oliveira, D. (2019b). *A preparação de imigrantes haitianos para a produção da redação do Enem*. (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Oliveira, D. (2021). A escrita da redação do ENEM por uma aluna haitiana: mobilizando as capacidades de significação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 60(2), 535-549.
<http://dx.doi.org/10.1590/010318139690711820210327>

Oliveira, T., Cavalcanti, L., & Costa, L. F. (2020). O acesso dos imigrantes ao ensino regular. Périplos: *Revista de Pesquisa sobre Migrações*, 4(2), 200-234.
https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/34881.

Puig, M., Lafon, I., & Alcaraz, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 293-328). Editorial La Muralla.

Rocha, S., Azevedo, R., & Mendes, G. (2022). Educação Superior para Refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88(1), 147-162.
<https://doi.org/10.35362/rie8814828>.

Ruano, B. P., & Lopes, S. S. (2019). Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio. *Em Aberto*, 32(104), 89-101.

Sanchez, D. (2020). A Paraíba habla español: multiculturalismo e migração na escola. In A. B. Martorelli, S. C. Sousa, & C. Virgulino (Orgs.), *Vidas em movimento: ações e reflexões sobre o acolhimento de pessoas em situação de refúgio*. (Vol. 1, pp. 42-62). Editora Universitária/UFPB.

Shohamy, E. (2001). *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Pearson Education.

Submissão em: 03/10/2023

Aceito em: 18/12/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

REFÚGIO E UNIVERSIDADE: um estudo de casos sobre políticas de acesso à educação superior para pessoas refugiadas

Jaqueline Bertoldo¹
Tatiana Scheila Friedrich²

Resumo: O artigo apresenta algumas reflexões e propostas sobre o papel das universidades com os direitos das pessoas refugiadas e deslocadas. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral mapear e sistematizar as características de programas específicos de acolhimento de estudantes refugiados na educação superior. Trata-se de um estudo qualitativo descritivo, buscando verificar políticas específicas de acesso à educação superior para pessoas refugiadas em diferentes países das Américas, quais sejam: Canadá, México e Brasil. Para tanto, utilizamos o método de estudo de caso múltiplo e dividimos a pesquisa em duas partes: a) a primeira discute os impactos do deslocamento forçado para a trajetória educacional das pessoas refugiadas, bem como os desafios para ingresso no educação superior; b) a segunda parte apresenta os resultados e as discussões acerca dos casos analisados. Por meio do estudo, foi possível identificar semelhanças e diferenças entre as experiências observadas, bem como oferecer algumas sugestões e soluções para ampliar e aprimorar a atuação das universidades brasileiras no que se refere ao tema do refúgio.

Palavras-chave: Acesso à Educação Superior. Direitos Humanos e Educação. Políticas Públicas em Educação. Refugiados e migrantes.

REFUGEE AND UNIVERSITY: a case study on educational opportunities for refugees in higher education

Abstract: The paper proposes some reflections and approaches on the role of universities in the protection of the rights of refugees and displaced persons. In this sense, this research aims to map and systematize the characteristics of welcoming programs for refugee students in higher education. It is a descriptive qualitative study, seeking to verify specific policies of access to higher education for refugees in different countries of the Americas, namely: Canada, Mexico and Brazil. To this end, we used the multiple case study method and divided the research into two parts: a) the first discusses the impacts of forced displacement on the educational trajectory of refugees, as well as the challenges for entering higher education; b) the second part presents the results and discussions on the cases analyzed. Through the study, it was possible to identify similarities and differences between the experiences observed, as well as to offer some suggestions and solutions to expand and improve the performance of Brazilian universities regarding refugee matters.

Keywords: Access to Higher Education. Human Rights and Education. Public Policies in Education. Refugees and migrants.

¹ Doutoranda em Direito pela Universidade Federal do Paraná. Mestre e Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisadora no Observatório das Migrações/UnB. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail para contato: bertoldojaque@gmail.com.

² Doutora em Direito pela Universidade Federal do Paraná, tendo realizado seus estudos de pós-doutorado na Fordham University, Estados Unidos. Diretora do Departamento das Migrações do Ministério da Justiça e Segurança Pública do Brasil. Professora Titular de Direito Internacional na Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Nupesul - Núcleo de Pesquisa em Direito Público do Mercosul PPGD//UFPR. E-mail para contato: tatyanafriedrich@yahoo.com.

REFUGIO Y UNIVERSIDADE: estudio de casos sobre las oportunidades educativas de los refugiados en la educación superior

Resumen El artículo propone algunas reflexiones y aproximaciones sobre el papel de las universidades en relación con los derechos de los refugiados y desplazados. En este sentido, esta investigación pretende mapear y sistematizar las características de las prácticas de acogida de estudiantes refugiados en la educación superior. Se trata de un estudio cualitativo descriptivo, que busca verificar políticas específicas de acceso a la educación superior para refugiados en diferentes países de las Américas, a saber: Canadá, México y Brasil. Para ello, utilizamos el método de estudio de caso múltiple y dividimos la investigación en dos partes: a) la primera discute los impactos del desplazamiento forzado en la trayectoria educativa de los refugiados, así como los desafíos para el ingreso a la educación superior; b) la segunda parte presenta los resultados y discusiones sobre los casos analizados. A través del estudio, fue posible identificar similitudes y diferencias entre las experiencias observadas, así como ofrecer algunas sugerencias y soluciones para ampliar y mejorar el desempeño de las universidades brasileñas en relación con la cuestión de los refugiados.

Palabras-clave: Acceso a la educación superior. Derechos humanos y educación. Políticas públicas en educación. Refugiados y migrantes.

Introdução

Afirmar a educação superior como um direito humano para pessoas em situação de refúgio pressupõe um trabalho teórico e prático acerca da relação entre a educação, a mobilidade humana e o direito. Em um contexto de complexos e múltiplos desafios, o tema da educação apresenta-se a partir de diferentes perspectivas. Por um lado, pelas inúmeras barreiras que as pessoas refugiadas enfrentam para acessar as redes de educação superior e serem devidamente acolhidas e, por outro lado, como uma possibilidade de inclusão, de pertencimento e de oportunidades de futuro e de recomeço.

Em relação aos aspectos jurídicos, entendemos que o reconhecimento da educação superior como um direito se mostra especialmente importante no contexto das comunidades deslocadas e refugiadas, que têm vivenciado violações sistemáticas dos seus direitos e das suas necessidades enquanto seres humanos. Ao contrário da perspectiva meritocrática firmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, afirmar a educação superior como um direito trata-se de um imperativo sociopolítico, conforme indicado por Rodrigues (2021), e um instrumento de reconhecimento das pessoas refugiadas como sujeitos de direitos, independente de nacionalidade, gênero, religião e outros marcadores sociais.

Na experiência brasileira, algumas práticas têm se destacado em razão da criação de políticas voltadas às pessoas refugiadas. Um exemplo é a iniciativa da Cátedra Sérgio Vieira de

Mello, presente em diversas universidades brasileiras. Por meio dessa iniciativa, atualmente, vinte e duas Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a adotar procedimentos de ingresso específicos e facilitados para migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados(as), principalmente em nível de graduação. Apesar dos avanços alcançados com essas políticas, tais práticas são recentes no contexto brasileiro, sendo muitos os desafios para o acolhimento desses(as) estudantes nas redes de educação superior locais. Podemos citar, por exemplo, a necessidade de expandir e aprimorar essas oportunidades para torná-las acessíveis a um número maior de pessoas refugiadas, bem como ampliar as políticas de permanência, de acolhimento linguístico e de combate à xenofobia e ao racismo estruturais nas universidades.

Diante dessas dificuldades, cabe observar se existem políticas e práticas similares em outros países e como elas podem contribuir com as experiências que têm sido criadas e implementadas no Brasil. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo geral mapear e sistematizar as características de programas específicos de acolhimento de estudantes refugiados na educação superior no contexto das Américas.

Acerca do percurso metodológico, trata-se de um estudo qualitativo descritivo, buscando verificar políticas específicas de acesso à educação superior para pessoas refugiadas em diferentes países das Américas, quais sejam: Canadá, México e Brasil. Para tanto, utilizamos o método de estudo de caso múltiplo, que permite analisar o mesmo fenômeno a partir de casos diferentes. Considerando o objetivo do estudo, o estudo de caso múltiplo possibilitou explorar similaridades e diferenças entre os contextos de estudo e, dessa forma, identificar padrões, tendências e soluções para problemas comuns.

A seleção dos casos foi feita com base no seguinte percurso: em um primeiro momento, utilizamos uma base de dados do Agência da ONU para Refugiados (ACNUR)³ que concentra e divulga as oportunidades educacionais disponíveis para pessoas refugiadas em diferentes países e localidades. Dentre as opções disponíveis, o primeiro critério de exclusão foi eliminar as ofertas de bolsas de estudos por universidades específicas, com o objetivo de selecionar ofertas que integrassem programas mais abrangentes e estruturados em um determinado país. O segundo critério de exclusão foi o período de existência do programa desde a sua criação e se ele estava em funcionamento no momento da pesquisa, sendo um requisito ter sido criado

³ Disponível em: <https://services.unhcr.org/opportunities/> Acesso em: 12 jun. 2023.

há, pelo menos, cinco anos, o que indica a consistência e sustentabilidade do projeto. Além disso, outro critério teve como base a localização, eliminando as opções oferecidas fora das Américas, em razão da distância geográfica com o Brasil.

Assim, três casos foram escolhidos com base em critérios qualitativos e de acordo com o contexto em que estão inseridos. O *Student Refugee Program* (SRP) consiste em um programa referenciado pelo ACNUR como um modelo para outros países, além de apresentar uma estrutura única que combina reassentamento com oportunidades educacionais por meio do programa de financiamento privado canadense. O *Proyecto Habesha*, por sua vez, foi escolhido por se tratar de um projeto único na América Latina, criado pela sociedade civil para receber jovens refugiados(as) como estudantes em universidades mexicanas. No caso brasileiro, discutimos a experiência da *Cátedra Sérgio Vieira de Mello* e da criação de vagas específicas e procedimentos de ingresso diferenciados para migrantes e/ou pessoas refugiadas na educação superior.

Por fim, a presente pesquisa se justifica cientificamente, uma vez que se trata de um tema ainda pouco discutido no Brasil. Devido à criação e à difusão das políticas de inclusão de pessoas migrantes e refugiadas na educação superior no Brasil, torna-se fundamental o desenvolvimento de pesquisas que contribuam com elementos teóricos e práticos para aprimorar e ampliar as políticas de acesso à educação superior para pessoas refugiadas.

Impactos do deslocamento forçado na trajetória educacional de pessoas refugiadas e as barreiras do direito à educação superior

A realidade dos deslocamentos forçados mostra que o acesso à educação e às redes de ensino nos países de acolhimento tem sido marcado por barreiras em todos os níveis de ensino. Segundo os dados do ACNUR (2023), crianças e adolescentes representam atualmente 40% do total de pessoas deslocadas de maneira forçada, sendo particularmente afetadas durante situações de crises e conflitos. Além disso, a organização estima que, entre os anos de 2018 e 2022, em torno de 385 mil crianças nasceram em condição de refúgio por ano em contextos que impedem ou dificultam muito o acesso adequado à educação (ACNUR, 2023). Nos conflitos a longo prazo, isso representa milhares de crianças que sequer tiveram o direito de ingressar na escola, além de tantas outras crianças que tiveram seus percursos interrompidos e de jovens e adultos que não estão aptos a ingressar ou tiveram que abandonar a educação superior.

Embora existam diferenças fundamentais entre as comunidades refugiadas e demandas específicas conforme cada um dos níveis de ensino, esses dados mostram como as crises e os conflitos têm afetado diretamente o acesso à educação formal em todos os níveis educacionais, ou seja, a crise dos deslocamentos forçados também é uma crise educacional. Com relação aos dados, o ACNUR divulga relatórios anuais sobre o acesso à educação da população refugiada e em busca de asilo. No caso da educação primária, a taxa média de matrículas entre os anos 2019 e 2020 entre os países declarantes foi de 68%, enquanto na educação secundária esse número cai para somente 34% nos países que mais recebem refugiados (ACNUR, 2022). Em se tratando das disparidades de gênero, as estatísticas também mostram que as meninas refugiadas são mais afetadas pelas dificuldades de acesso à educação (ACNUR, 2021).

Já no caso da educação superior, de acordo com os dados mais recentes do Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2022), somente 6% das pessoas refugiadas acessam a educação superior. Esse número tem sido gradativamente modificado, especialmente em razão dos esforços de governo, sociedade civil e comunidades refugiadas e de acolhimento para promover oportunidades educacionais para as pessoas refugiadas. De acordo com dados de 2021, 5% das pessoas refugiadas tinham acesso à educação superior (ACNUR, 2021). Já em 2020, esse número era de 3% (ACNUR, 2020), enquanto em 2018 e em 2017, quando o ACNUR lançou o primeiro relatório sobre o envolvimento de refugiados(as) na educação, o percentual era de apenas 1%, demonstrando o impacto das recentes políticas públicas no acesso à educação superior. Por outro lado, isso demonstra também o enorme abismo que ainda existe para que os(as) jovens refugiados(as) possam acessar a universidade, visto que esses números estão muito abaixo da média global de matrículas na educação superior entre pessoas não refugiadas, que está em torno de 40% (ACNUR, 2022).

Pesquisas nacionais e em outros países têm apontado as barreiras de ordem prática que dificultam o acesso à universidade. Segundo Streitwieser *et al.* (2018), essas dificuldades incluem os altos custos para acessar os sistemas de ensino, reconhecimento de qualificações anteriores, proficiência linguística no idioma local e em vocabulário acadêmico e outros suportes necessários para acesso e permanência nas instituições de ensino. Nesse mesmo sentido, o estudo de Lambrechts (2020), realizado na Inglaterra, descreveu esse processo como sendo marcado por uma “super-desvantagem” e classificou essas dificuldades em três fatores,

sendo eles: informacionais, procedimentais e financeiros. Em outro estudo realizado sobre o acesso à educação superior para pessoas refugiadas na Europa e na América do Norte, Streitwieser *et al.* (2018) destacam a aquisição de proficiência linguística como um dos principais desafios, especialmente no que se refere à comunicação acadêmica e científica. Sobre o tema, o estudo de Rosa (2018), a partir da realidade brasileira, demonstrou que a suposta facilitação do ingresso de refugiados(as) nas universidades locais pode ser questionada em razão da exigência reiterada de um comprovante de proficiência linguística o que, na compreensão da autora, significa uma demanda (im)possível ao estudante refugiado que, como estrangeiro, não necessariamente conhece a língua daquele país ou não a conhece na modalidade formal do meio acadêmico.

Por essas razões, muito tem se discutido no âmbito dos governos, agências internacionais e organizações sociais sobre a criação de medidas que facilitem não somente o acesso aos territórios pelas pessoas em situação de deslocamento forçado, como também às políticas públicas de inclusão social e econômica nas comunidades de acolhimento. Embora o acesso à educação superior não esteja previsto como obrigatório e exigível nos documentos internacionais, como explica Rodrigues (2021), isso não retira sua força moral e ética como direito fundamental, tampouco “diminui a obrigação do Estado, da sociedade civil e das próprias universidades em garantir, por mecanismos existentes e de maneira inovadora, o acesso de pessoas refugiadas ao ensino superior” (p. 262). Ao contrário, o reconhecimento do direito à educação superior e da sua essencialidade como direito humano para a dignidade é uma exigência social diante dos desafios humanitários dos deslocamentos forçados pois representa um compromisso com a transformação social.

Nesse sentido, algumas pesquisas demonstram os principais impactos positivos da educação para as comunidades refugiadas. Um primeiro aspecto considera a importância do direito à educação em geral e à educação superior como forma de retomada do senso de normalidade e da dignidade diante do afastamento forçado de crianças, jovens e adultos da sua formação educacional. Segundo Crea (2016), retornar a uma rotina educacional é uma das principais formas de reinserção social para pessoas refugiadas e um possível caminho para a superação dos traumas da migração forçada. Ou seja, o acesso à educação superior pode facilitar movimentos de transição para refugiados, permitindo a superação de aspectos negativos da

migração, além de promover habilidades que podem ser utilizadas em diferentes contextos da vida. Mangan e Winter (2017), por sua vez, destacam também que a educação é uma das aspirações das pessoas refugiadas ao chegarem em um novo país, sendo um exemplo de resposta proativa e tentativa de resiliência e de superação das experiências de migração e interrupção dos estudos.

Podemos, por fim, afirmar que as comunidades e os países que recebem pessoas em busca de refúgio devem desenvolver políticas de acolhimento que dialoguem com essa complexidade de desafios. Para além de fornecer status legal e permissão de trabalho, as políticas públicas precisam criar mecanismos de inserção e inclusão social para que as pessoas refugiadas possam finalmente sair dos ciclos de violação de direitos e retomar sua autonomia.

Experiências e práticas para promoção do direito à educação superior para pessoas refugiadas no contexto das Américas

Após refletir sobre os impactos do deslocamento forçado na trajetória educacional das pessoas refugiadas e a importância em criar oportunidades educacionais para pessoas refugiadas, nessa seção, apresentamos os resultados do estudo de caso acerca das experiências de acolhimento de estudantes refugiados no México, Canadá e Brasil. O objetivo é compreender como se dá o funcionamento de cada um dos projetos selecionados a partir dos seguintes elementos: a) o contexto de criação; b) a estrutura organizacional; c) os critérios de seleção; d) os requisitos legais; e) benefícios e assistência disponíveis.

O "Student Refugee Program" e o reassentamento de pessoas refugiadas como estudantes no Canadá

Uma das características que diferenciam o *Student Refugee Program* de projetos similares é que se trata do único programa atual que combina oportunidades de acesso à educação superior com o reassentamento de pessoas refugiadas. O SRP foi uma das primeiras iniciativas com o objetivo de oferecer oportunidades educacionais para pessoas refugiadas, desenvolvido e criado em 1978 pelo *World University Service of Canada (WUSC)*. A organização, que já atuava no Canadá desde 1957, constatou uma lacuna em relação ao acesso à educação superior por pessoas refugiadas e decidiu então mobilizar esforços com o objetivo

de conectar o programa canadense de reassentamento de refugiados com oportunidades de ensino (ELLIS *et al.*, 2021).

Em síntese, o objetivo do programa é fornecer financiamento para jovens refugiados que vivem em países de primeiro asilo ou em campos de refugiados, permitindo que eles encontrem asilo no Canadá como estudantes, a fim de estabelecer residência e retomar seus estudos no país. Para isso, o WUSC estabeleceu vínculos com as instituições universitárias para implementar o programa em diversos *campi* ao redor do país. Por meio da organização de comitês locais do WUSC, baseados nas universidades participantes, o programa utiliza o modelo de financiamento privado para oferecer suporte financeiro aos estudantes pelo período mínimo de 12 meses após a chegada no Canadá (PETERSON, 2012; ELLIS *et al.*, 2021). Em geral, os comitês são formados por estudantes voluntários e/ou integrantes da comunidade local e assumem a responsabilidade de providenciar esses fundos, além de oferecer suporte institucional e emocional (ACNUR e WUSC, 2017). Importante destacar que o SRP não é um programa para bolsas de estudos, mas sim um programa de financiamento privado de estudantes por meio da articulação entre o WUSC, o governo canadense, as instituições acadêmicas, estudantes voluntários, dentre outros atores e parceiros (WUSC e EUMC, 2023).

Nesse sentido, a estrutura organizacional do programa se dá por meio de parcerias em nível internacional, nacional e local, e diferentes atores que são responsáveis pelo processo de recrutamento, preparação e imigração para o Canadá. Nesse caso, o governo canadense é responsável, dentre outras funções, por avaliar a elegibilidade dos(as) candidatos(as) para o processo de imigração e providenciar os vistos de viagem em tempo hábil para o início das atividades. Já o ACNUR identifica as populações prioritárias e é responsável por verificar o status de refúgio e o registro dos solicitantes nos países de asilo. Outra parte importante do processo é realizada pelos escritórios do WUSC nos países de asilo ou Organizações Não Governamentais (ONGs) locais que divulgam informações sobre o SRP nos campos de refugiados(as) e nas comunidades urbanas, promovem cursos de inglês ou francês e coordenam os testes de proficiência, além de ofertarem atividades de preparação acadêmica para os candidatos. Por fim, a OIM é a instituição responsável por coordenar o processo de viagem dos(as) estudantes ao Canadá (ACNUR e WUSC, 2017).

Ainda sobre a estrutura, as instituições de ensino desempenham um papel fundamental

para o programa: primeiramente, as universidades prestam apoio financeiro que pode ser oferecido por meio da isenção das taxas acadêmicas, de moradia e dos planos de refeição, além de oferecerem bolsas de estudos para os(as) estudantes. As instituições também apoiam o programa ao garantirem maior flexibilidade nos critérios e requisitos de admissão, considerando que, em muitos casos, as pessoas refugiadas não possuem os documentos acadêmicos ou de identificação completos.

Acerca do processo de admissibilidade, conforme informações oficiais no site do programa, ele está disponível para aplicantes nos seguintes países de asilo: Jordânia, Quênia, Líbano, Malawi, Tanzânia, Uganda, Paquistão e, atualmente, também oferece oportunidades para estudantes afetados pela crise no Afeganistão. Assim, as unidades do WUSC ou de organizações parceiras localizadas em cada um desses países são responsáveis pelo processo de candidatura online que ocorre anualmente em cada uma dessas bases.

Para serem elegíveis ao programa, os(as) candidatos(as) precisam cumprir uma série de requisitos, quais sejam: a) viver em um dos países de asilo participantes e ser reconhecido como refugiado pelas autoridades responsáveis por conceder esse status, seja o governo local ou o ACNUR; b) ter completado o nível secundário e possuir os documentos educacionais originais e oficiais; c) ter entre 18 e 25 anos; d) ser proficiente em inglês ou francês; e) ser solteiro e sem dependentes; f) ser elegível para o programa de financiamento privado de refugiados no Canadá; g) outros possíveis requisitos conforme o processo seletivo de cada país de asilo. Aproximadamente 150 a 175 são aceitos pelo programa a cada ano de forma global, não havendo uma distribuição específica de vagas por país de asilo (ACNUR e WUSC, 2017; WUSC, 2023).

Após a recepção das candidaturas, os(as) candidatos(as) que preenchem os pré-requisitos do programa realizam uma pré-entrevista para avaliar os requisitos linguísticos e, em caso de atingirem um nível mínimo de proficiência, os(as) estudantes são convidados(as) para uma entrevista com o comitê de seleção. O comitê é formado por membros do WUSC, do ACNUR, do governo canadense e da organização local parceira no país de acolhida.

Após esse processo, os(as) candidatos que forem aceitos no programa iniciam a preparação para a viagem que, além do processo de imigração, inclui cursos de inglês e francês e a realização do teste de proficiência (IELTS ou TOEFL), cursos de informática, se aplicável,

e sessões com orientações culturais e acadêmicas. Além disso, após o processo de seleção, os comitês locais do WUSC no Canadá estabelecem contato com as universidades canadenses para determinar quantos estudantes cada instituição poderá receber naquele ano e iniciam o processo de admissão de cada um(a) dos(as) estudantes nas instituições e nos cursos respectivos. Em alguns casos, o WUSC também pode negociar com as universidades a flexibilidade dos critérios de admissão, além de acompanhar todo processo de preenchimento das vagas (ACNUR e WUSC, 2017).

Por fim, os comitês locais de cada uma das instituições são responsáveis por auxiliar no processo de integração social e acadêmica após a chegada dos(as) estudantes que, posteriormente, poderão também tornar-se voluntários do programa. Esse processo de acolhimento tem como objetivo fornecer suporte e conectar os(as) novos(as) estudantes às oportunidades de integração nos *campi* por meio da participação de clubes, times esportivos, grupos religiosos, dentre outros.

Por fim, analisamos alguns pontos críticos acerca do programa, especialmente em relação ao tempo do processo e aos requisitos de seleção. Conforme informações do WUSC e EUMC (2023), todo o processo de preparação, seleção e chegada no Canadá pode levar até 2 anos. Ou seja, trata-se de um modelo que demanda muita dedicação dos(as) candidatos(as) que, muitas vezes, possuem outras necessidades básicas e urgentes que podem tornar o programa inacessível para boa parte dos(as) jovens refugiados(as). Além disso, os pré-requisitos para participação do processo seletivo, como apresentar proficiência linguística, ter entre 18-25 anos e não possuir dependentes ou filhos, restringem consideravelmente o perfil de estudantes acolhidos(as) pelo programa.

Entendemos que, no caso particular do SRP, a presença do WUSC nos países de asilo é determinante para reduzir essas desigualdades de acesso ao proporcionar acesso à informação sobre o programa, bem como os cursos de idiomas para os(as) estudantes interessados(as). Contudo, ainda há carência de informações e pesquisas sobre a efetividade dessas políticas e se são suficientes para garantir acesso à educação também entre aqueles(as) mais vulneráveis ou que não possuem, previamente, os requisitos exigidos. A crítica vai ao encontro das pesquisas de Selm (2020) e Hashimoto (2021) acerca do caráter seletivo, elitista e assimilacionista de algumas políticas como essa, ao limitarem a participação para jovens que já possuem certo nível

de educação multicultural, multilíngue e com maior facilidade de integração e adaptação à cultura ocidental.

Por outro lado, dentre os principais aspectos positivos que podem ser observados por outros países na construção de suas políticas, destacamos a atuação em rede e por meio de parcerias desde o nível global até o local; o modelo de financiamento; e a coordenação do programa com a política migratória do país que garante soluções de longo prazo e duradouras para os(as) refugiados(as) beneficiados(as). Além disso, a combinação entre o modelo de financiamento adotado e a estrutura de parcerias permite a sustentabilidade e a continuidade do projeto, especialmente tendo em vista a continuidade das crises envolvendo situações de refúgio e deslocamento forçado e, conseqüentemente, da interrupção dos percursos educacionais de tantos(as) jovens refugiados(as).

Outro ponto positivo está relacionado à intensa participação da comunidade local de acolhida, seja por meio dos(as) estudantes voluntários(as) do projeto ou dos grupos e indivíduos financiadores. Essa característica, presente em todo o modelo de financiamento canadense, é indicada como um diferencial para o sucesso do programa, tendo em vista que o envolvimento da sociedade local no acolhimento das pessoas refugiadas favorece o processo de integração local e adaptação cultural. Apesar dos desafios e de algumas questões críticas, os méritos do SRP são evidentes em termos de proporcionar acesso à proteção duradoura e oportunidades educacionais, reduzindo assim as barreiras para pessoas refugiadas que possivelmente não teriam acesso a soluções nos países de primeiro asilo.

O "Proyecto Habesha" e os desafios de acolher refugiados(as) como estudantes na América Latina

O Projeto Habesha trata-se de uma iniciativa humanitária da sociedade civil mexicana que nasceu em 2015 no contexto da guerra e dos conflitos na Síria com o objetivo de oferecer oportunidades para que jovens sírios pudessem continuar seus estudos acadêmicos no México. Assim, por meio de parcerias com as universidades do país, foi possível consolidar um programa integral que inclui a seleção de jovens refugiados(as) em situação de risco, os trâmites migratórios, a revalidação dos documentos acadêmicos, o financiamento da viagem até o México, apoio psicossocial, um programa intensivo de aprendizagem de espanhol e o custeio

das despesas com moradia e manutenção até a conclusão dos estudos.

Atualmente, o programa também está aberto para jovens de outras nacionalidades e os(as) estudantes beneficiados podem participar da seleção para acessar cursos de graduação ou de mestrado em universidades mexicanas (DIME, 2019). Além disso, também no ano de 2020, a associação lançou um segundo programa, chamado *Habesha Americas*, que tem como objetivo facilitar o acesso à educação superior para jovens refugiados(as), solicitantes de asilo ou amparados(as) por proteção complementar que já residem no México (DIME, 2021). De acordo com dados de 2023, ambos os programas já beneficiaram 60 estudantes, provenientes dos seguintes países: Síria, Palestina, Venezuela, Nicarágua, Honduras, El Salvador, Colômbia, Yemen e Haiti (DIME, 2023).

Após a chegada dos(as) primeiros(as) estudantes no México, a organização também se deparou com os desafios para a reintegração dos(as) estudantes à vida acadêmica devido à interrupção dos estudos. Nesse sentido, uma das principais características que diferenciam o Projeto Habesha de outros similares consiste na criação da Academia Habesha e do Curso Intensivo de Aprendizagem de Espanhol e Regularização Acadêmica (CIAERA) com o objetivo de fornecer suporte para a integração dos(as) estudantes no novo país. De acordo com a associação DIME (2017), a criação do curso teve a premissa de que o projeto Habesha atende estudantes que vêm de um contexto de muita instabilidade e que as universidades locais não possuíam serviços acadêmicos disponíveis diante desses novos desafios e da necessidade de aprendizado acelerado e culturalmente sensível do idioma.

Por essa razão, o programa é centrado não apenas no ensino da língua, como também no desenvolvimento pessoal, conhecimento básico da cultura e história do país e orientação acadêmica. Sua estrutura é organizada em três diferentes eixos: 1) comunicação; 2) formação integral; 3) complementares (DIME, 2017). O eixo de comunicação se concentra nas atividades de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira e é composto por três cursos: competência comunicativa, competência linguística e oficina de leitura e redação. O eixo da formação integral busca oferecer ao estudante as ferramentas necessárias para o processo de adaptação, bem como para ter mais clareza sobre a escolha do curso e do seu projeto de vida. Dessa forma, os(as) estudantes passam por um curso de Orientação Vocacional, onde realizam atividades de acordo com seus interesses e habilidades, como a elaboração de planos de estudos,

diálogos com professores e estudantes, visitas a aulas, dentre outros. Além disso, os(as) estudantes são assistidos por um tutor com quem podem dialogar sobre suas experiências no México, inquietudes e interesses e assistência para as suas necessidades individuais. Por fim, o eixo complementar agrupa os cursos que têm o objetivo de regularização acadêmica necessária para ingressar na vida universitária e os cursos sobre conhecimentos da história e cultura mexicana. Nessa parte da formação, os(as) estudantes recebem cursos de matemática, história e imersão cultural sobre o México (DIME, 2017).

Após esse primeiro ano dedicado à retomada dos estudos, aprendizado do espanhol e as sessões de orientação profissional e acadêmica, os(as) estudantes são finalmente inscritos nos cursos de graduação ou mestrado nas universidades parceiras do projeto. Durante essa etapa, a equipe do Projeto Habesha auxilia a identificar as melhores opções acadêmicas de acordo com o perfil de cada estudante, além de acompanhar o processo de mudança para a cidade da instituição escolhida. Meléndez (2021) também explica que o projeto tem como objetivo intermediar as candidaturas e sensibilizar as instituições de ensino para que avaliem as aplicações de acordo com as especificidades da condição de refúgio. Em caso de negativa da candidatura, a associação auxilia na busca por outra instituição de ensino e na submissão de uma nova aplicação.

Por meio de análise dos materiais disponíveis no website e nas redes sociais do projeto, foi possível identificar que, após a primeira fase do programa, cujo objetivo foi contribuir na resposta à crise na Síria e ao grande número de pessoas deslocadas, a associação implementou novos projetos e algumas mudanças nos seus procedimentos. Dessa forma, atualmente, trata-se do *Programa de Educación Superior para Personas Refugiadas*, que é dividido em dois diferentes eixos: o Projeto Habesha, que se trata de uma via complementar e, assim, oferece oportunidades educacionais em universidades mexicanas para jovens refugiados(as) que estão em países de primeiro asilo ou em campo de refugiados; e o Habesha Américas, destinado para pessoas reconhecidas como refugiadas e que já residem no México.

Assim, em 2022, a organização lançou um edital para pessoas refugiadas na América Latina e Caribe, com status reconhecido, e que não estejam no país de origem, mas em um país de primeiro asilo na região. Já em 2023, a organização divulgou dois editais para jovens reconhecidos(as) como refugiados(as) no Quênia e no Iraque. Além disso, em 2022 e 2023,

também foram divulgados os editais para jovens refugiados(as) que já residem no México e desejam cursar uma graduação ou mestrado no país (DIME, 2023).

De modo geral, os processos seletivos são realizados por meio da entrega da documentação solicitada que inclui, dentre outros documentos, carta de motivação, carta de recomendação e comprovante da condição de refúgio, além de entrevista com membros da DIME, do ACNUR e do Instituto de Educação Internacional (IIE). Além disso, há um requisito de idade para participação, sendo entre 18 e 24 para cursos de graduação e 22 a 28 para mestrado.

Com relação aos benefícios, no programa de caminhos complementares, os(as) estudantes selecionados(as) têm direito a um visto de estudo, à viagem desde o primeiro país de asilo até o México, à revalidação de títulos acadêmicos anteriores, à residência estudantil durante o primeiro ano de estudos, além de uma bolsa de estudos que isenta o(a) estudante do pagamento de taxas acadêmicas, e uma ajuda de custo mensal até o quinto semestre para alunos(as) de graduação e até o terceiro semestre para alunos(as) de mestrado.

Além dos dois programas de educação superior para pessoas refugiadas, atualmente, a associação também possui outro projeto chamado *Welcoming Communities*, por meio do qual a associação garante maior presença nos campi universitários. Assim, baseado no modelo canadense, foram criados comitês locais estudantis com o objetivo de promover ações em áreas estratégicas como sensibilização e divulgação, recrutamento e arrecadação de fundos. Dentre outras funções, tais comitês são responsáveis por mobilizar e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre questões interculturais, direitos humanos, movimentos migratórios e cultura de paz. Além disso, o seu trabalho busca contribuir para que os(as) estudantes refugiados(as) tenham um espaço de apoio dentro das instituições de ensino, bem como sejam recebidos em um ambiente acolhedor e culturalmente diverso (DIME, 2022).

Após a análise do Projeto Habesha, incluindo a história e o contexto da sua criação, é possível identificar alguns elementos importantes para pensar a criação de caminhos complementares por meio de oportunidades educacionais na América Latina. Em primeiro lugar, destaca-se o fato de o projeto ter sido instituído e administrado por meio da sociedade civil organizada, ou seja, de uma associação civil que é responsável pela seleção dos estudantes, recepção e integração, além da arrecadação dos fundos e da intermediação com as instituições universitárias.

Dessa forma, apesar das dificuldades encontradas, foi possível descentralizar a estrutura organizacional do programa de modo que diferentes atores trabalhem de forma complementar e por meio de parcerias. Além disso, a continuidade do projeto independente de cada instituição de ensino tendo em vista que a associação é a principal responsável pelo objetivo de criar os mecanismos para trazer e manter os(as) jovens refugiados(as) como estudantes, enquanto as instituições acadêmicas disponibilizam as bolsas de estudo e a isenção de taxas acadêmicas.

Um segundo tópico diz respeito à questão linguística, tendo em vista que, inicialmente, o projeto teve como objetivo acolher estudantes da Síria e, atualmente, possui vagas para jovens que estão no Iraque e no Quênia. Por essa razão, a dimensão da língua atravessa toda a construção da política de acolhimento, desde os critérios de seleção que são utilizados até o suporte que será disponibilizado após a chegada dos(as) estudantes. Conforme Meléndez (2021), desde a criação do projeto existiu uma preocupação para que a língua não fosse uma barreira para o acesso das pessoas refugiadas às oportunidades de estudo e, por essa razão, os processos seletivos não incluem exigências linguísticas ou comprovação de proficiência no espanhol. Contudo, para garantir um aproveitamento adequado das atividades acadêmicas e integração dos(as) estudantes na comunidade local, o projeto inclui um ano de atividades de aprendizado do idioma e da história e cultura locais. De acordo com o fundador do projeto, esse primeiro ano de estudo de espanhol e de preparação é fundamental para que o programa seja bem-sucedido e, ao ingressar efetivamente nos cursos, os(as) estudantes já estejam melhor preparados(as) com o sistema de ensino mexicano e com o domínio da língua local (MELÉNDEZ, 2021).

Por fim, o Projeto Habesha apresenta uma importante iniciativa de promoção de oportunidades educacionais para pessoas refugiadas no contexto da América Latina por meio da sociedade civil, juntamente com as universidades, ACNUR e demais instituições parceiras. Apesar das desigualdades estruturais presente nos países da região, inclusive em termos de acesso à educação universitária, a América Latina tem sido pioneira em importantes iniciativas de proteção e oportunidades para pessoas refugiadas, a exemplo da criação de vistos de acolhida humanitária e de políticas de inclusão social. Nesse sentido, concordamos com Meléndez (2021) que a resposta à realidade do refúgio não está somente no Norte Global e que as universidades, também no Sul Global e na América Latina, possuem uma responsabilidade

social para com as pessoas refugiadas e seus direitos, principalmente na democratização da educação superior.

O papel da Cátedra Sérgio Vieira de Mello no acesso à educação superior para pessoas refugiadas no Brasil

Já no contexto brasileiro, destaca-se uma iniciativa desenvolvida nos últimos anos e que oferece oportunidades educacionais e/ou acadêmicas para pessoas refugiadas no país. Trata-se da implementação da Cátedra Sérgio Vieira em parceria com as Nações Unidas (ONU) e a Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) em diversas universidades brasileiras, com a adoção de procedimentos de ingresso específicos e facilitados para migrantes, solicitantes de refúgio e refugiados(as) que já residem no Brasil, principalmente em nível de graduação.

A Cátedra Sérgio Vieira de Mello consiste em um modelo de cooperação entre o ACNUR e as Instituições de educação superior, públicas e privadas, com o objetivo de difundir conhecimento sobre o tema do refúgio, além de promover apoio às pessoas em situação de refúgio. Os primeiros convênios foram criados logo após o ataque terrorista da Al-Qaeda, no Iraque, que vitimou o brasileiro Sérgio Vieira de Mello, funcionário de carreira do ACNUR. Em razão dos seus vínculos com o ACNUR e o Brasil, o Escritório Regional para o Sul da América do Sul, responsável à época pela atuação do ACNUR no Brasil, apresentou a ideia da criação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, a fim de estabelecer parcerias entre a instituição e as Universidades brasileiras. Assim, após algumas tentativas, foi implementada a primeira CSVN no Brasil com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), cuja proposta inicial tinha como objetivo implementar e ampliar cursos e pesquisas em Direito Internacional dos Refugiados e Direito Internacional Humanitário, temáticas muito pouco discutidas à época no Brasil (JUBILUT *et al.*, 2020).

Com o passar dos anos, outras instituições aderiram ao projeto e fecharam acordos com o ACNUR, além de reorganizar a sua abordagem a partir de três diferentes eixos: pesquisa, ensino e extensão. Os eixos de pesquisa e ensino têm como ênfase a difusão acadêmica da temática das migrações e do refúgio, enquanto o eixo da extensão é pensado para oferecer serviços e benefícios diretos à população refugiada no Brasil (JUBILUT *et al.*, 2020). Atualmente, também pode-se citar um quarto eixo, *advocacy* ou incidência política e

formulação de políticas públicas, que diz respeito à atuação das universidades com as autoridades em níveis municipal, estadual e/ou nacional (CSVM e ACNUR, 2022).

A presença das Cátedras está em 35 universidades brasileiras, com atuação em todas as regiões do país, distribuídas em 13 unidades federativas (CSVM e ACNUR, 2022). Apesar dessa capilaridade, ainda existe uma concentração da CSVM nas instituições das regiões Sul e Sudeste, com somente uma parceria na região norte, na Universidade Federal de Roraima, por exemplo.

Apesar dos desafios de ampliar ainda mais essa rede, conforme destaca Egas (2020), representante do ACNUR no Brasil, o modelo das Cátedras está amparado também no Pacto Global para Refugiados, firmado em 2018, que prevê a criação de uma rede acadêmica global com o intuito de facilitar a realização dos objetivos do Pacto, demonstrando a importância da academia em relação ao Direito Internacional dos Refugiados e à promoção dos direitos das pessoas refugiadas. A partir da experiência brasileira, pode-se afirmar que essas IES fazem parte da rede de proteção disponível para as pessoas refugiadas no país e são consideradas centrais para o fortalecimento dos direitos e da capacidade de integração e acolhimento nas cidades e arredores onde há a presença da CSVM (EGAS, 2020).

Dentre os diversos eixos de atuação, as IES também têm contribuído diretamente para viabilizar o acesso à educação de pessoas refugiadas, incluindo a educação superior e a pós-graduação. A estratégia adotada pelas instituições é garantir procedimentos de ingresso facilitado na educação superior para pessoas em situação de refúgio, solicitantes e até mesmo migrantes com vistos humanitários que já residem no Brasil. Por meio dessas iniciativas, entre os anos de 2021 e 2022, 22 universidades conseguiram garantir 771 vagas específicas em cursos de graduação, com 470 estudantes matriculados(as) atualmente. Além disso, muitas universidades têm desenvolvido e ampliado suas políticas de permanência por meio da concessão de bolsas de estudo, auxílios financeiros, auxílio-alimentação, auxílio-moradia ou residência estudantil, dentre outros. De acordo com a CSVM e o ACNUR (2022), essas políticas têm como objetivo promover processos de integração local das pessoas refugiadas, além de considerar as dificuldades inerentes à condição de deslocamento forçado.

Tendo em vista o princípio da autonomia universitária, cada IES tem suas próprias regras e procedimentos para a disponibilidade das vagas, a seleção dos(as) estudantes selecionados(as), bem como a criação das políticas de acolhimento e de permanência. Essa

diversidade também existe em relação ao público destinatário e com relação aos requisitos legais, com variações entre três categorias, sendo elas: pessoas refugiadas já reconhecidas pelo Comitê Nacional para Refugiados (CONARE); pessoas que solicitaram refúgio no Brasil e aguardam julgamento e pessoas com vistos ou autorização de residência por razões humanitárias. Em alguns casos, as vagas são destinadas para pessoas que se enquadram em qualquer dessas modalidades e em outros casos pode haver limitações para um ou outro caso.

De acordo com a pesquisa de Rocha, Azevedo e Mendes (2021), a disponibilidade de vagas e os critérios de seleção também variam entre as instituições. Em alguns casos, as IES disponibilizam um número pré-definido de vagas sem limitação de cursos, enquanto outras oferecem vagas de acordo com cada curso de graduação e outras restringem a oferta às vagas ociosas ou remanescentes, fato que limita consideravelmente as opções de cursos que os(as) candidatos(as) refugiados(as) podem se inscrever.

Sobre o processo de seleção, este também é bem variado e inclui formatos diversos, desde a realização de análise documental por equipes técnicas até a exigência de prova escrita, prova objetiva, redação ou carta de intenções, entrevista, dentre outras possibilidades, como a utilização das notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, de modo geral, as instituições não exigem comprovação de proficiência em língua portuguesa como requisito para participação nos programas, com algumas exceções, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ROCHA; AZEVEDO; MENDES, 2021).

Por fim, sobre as políticas de acolhimento e permanência para os(as) candidatos(as) selecionados(as), o relatório anual da Cátedra Sérgio Vieira de Mello de 2022 destacou que pelo menos 25 IES vinculadas à CSVM possuem algum tipo de assistência e iniciativas de permanência para os(as) estudantes. A principal forma de suporte tem sido realizada por meio de bolsas de estudo, auxílio financeiro, auxílio alimentação e moradia (CSVM e ACNUR, 2022). No entanto, não foi possível identificar quais são as universidades que oferecem esse tipo de suporte, tampouco se essas políticas de permanência foram criadas ou reestruturadas a partir das especificidades das demandas dos(as) estudantes refugiados(as) ou se trata das políticas de assistência estudantil regulares.

Com relação ao idioma, de acordo com dados da CSVM e ACNUR de 2022, vinte e cinco IES ofertam cursos de português para estrangeiros. Esses dados, contudo, não indicam se

esses cursos fazem parte de alguma política específica de acolhimento linguístico, sendo fundamental avançar nas pesquisas sobre o tema. Apesar da importância dessas políticas de inclusão, são diversas as barreiras e o idioma tem sido classificado como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos(as) estudantes (PERES *et al.*, 2022; ROCHA; AZEVEDO; MENDES, 2021).

Nesse sentido, destacamos a experiência implementada na Universidade Federal do Paraná que, em 2019, aprovou um Programa de Formação Suplementar: Ciclo de Acolhimento Acadêmico para estudantes refugiados, conhecido como Ano Zero. O programa trata-se de um ano letivo diferenciado direcionado aos estudantes migrantes e refugiados e tem como objetivo proporcionar “adaptação, acolhimento, integração e inserção do estudante migrante à vida universitária e social do país” (UFPR, 2019). Durante esse período, os(as) estudantes compõem sua grade curricular com aulas de língua portuguesa voltadas à vida acadêmica, de informática e de direito brasileiro, além de algumas disciplinas introdutórias do curso escolhido. Atualmente, trata-se da única IES com um programa específico direcionado para o acolhimento desses estudantes e que poderia ser replicado em outras universidades a fim de atender as demandas específicas das pessoas refugiadas.

Nesse sentido, a experiência da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, em parceria do ACNUR e universidades brasileiras, têm promovido alternativas para a igualdade de oportunidades, a inclusão e a promoção do direito à educação da população refugiada no Brasil. Apesar dos desafios, a existência dessas políticas de ingresso na educação superior reforça o papel das instituições públicas como atores fundamentais dentro das redes de apoio e proteção de refugiados(as) e migrantes no Brasil e, juntamente com as experiências de outros países, consubstancia a importância de reconhecer a educação como um direito em todos os níveis de ensino.

Considerações finais sobre o acolhimento de refugiados(as) como estudantes na educação superior

Embora as práticas das universidades brasileiras sejam de natureza local, elas exercem um impacto social significativo e integram uma ampla variedade de ações desenvolvidas por universidades, agências internacionais, organizações sociais e governos em todos os continentes para ampliar o acesso à educação de nível superior para pessoas refugiadas. Nesse

sentido, o estudo dos casos existentes no contexto das Américas permite contribuir com as experiências que já têm sido implementadas pelas universidades brasileiras e com a possibilidade de criar novos modelos de acolhimento de estudantes refugiados(as) no país.

Assim, a partir de um olhar comparativo entre os diferentes programas e projetos, é possível identificar os pontos positivos e as possíveis sugestões em relação ao acolhimento de pessoas refugiadas como estudantes na educação superior brasileira. Dentre os pontos positivos podemos destacar, inicialmente, a não exigência de comprovação de proficiência em língua portuguesa como requisito de admissão. Tanto no caso do programa mexicano, como na maioria das IES brasileiras, não há exigências linguísticas, o que costuma ser considerado um fator bastante restritivo e seletivo para boa parte das pessoas em situação de refúgio. Por outro lado, no caso do Canadá, a exigência de comprovação de proficiência linguística limita a participação a jovens que já possuem certos repertórios considerados como "desejáveis" do ponto de vista cultural e linguístico.

Outro ponto positivo tanto no caso brasileiro como no programa mexicano é em relação ao público-alvo das respectivas políticas, pois incluem, em geral, não somente pessoas já reconhecidas como refugiadas, mas também solicitantes de refúgio e outras pessoas beneficiárias de proteção complementar, desde uma perspectiva jurídica. Nesse caso, os programas conseguem abranger um grupo bastante diverso em termos de nacionalidade, gênero, religião e repertórios culturais. Por outro lado, embora o modelo canadense seja mais limitado nesse sentido, a presença do WUSC em locais de asilo onde o acesso aos direitos humanos é muito restrito, a exemplo de campos de refugiados e nos principais países de asilo, permite ao programa oferecer oportunidades para jovens em contextos de maior vulnerabilidade e precariedade.

Além disso, a comparação entre os diferentes projetos permite refletir sobre possíveis sugestões para ampliar e aprimorar os programas de acolhimento de estudantes refugiados(as) na educação superior brasileiro, quais sejam:

- a) Tendo em vista a existência de diversas universidades brasileiras que já possuem práticas e expertise na inclusão de pessoas refugiadas na educação superior por meio da CSVM, o Brasil poderia também criar programas para acolher no Brasil jovens refugiados(as) que estão em outros países de asilo, assim como o modelo mexicano e canadense;
- b) Embora não haja exigência em termos de proficiência linguística na maioria das

universidades brasileiras, outras IES poderiam desenvolver programas específicos de acolhimento linguístico, assim como tem sido feito no Programa Ano Zero da UFPR e no *Proyecto Habesha*, além de outros programas para permanência;

c) Com o objetivo de alcançar sustentabilidade para os projetos, as universidades poderiam buscar estabelecer parcerias com o governo e a sociedade civil. Desse modo, poderia ser criado um programa "guarda-chuva" ou, pelo menos, uma estrutura de rede que unificasse algumas etapas do processo, desde que observada a autonomia universitária. Esse programa unificado poderia ser responsável, por exemplo, por concentrar a divulgação dos editais, pela seleção ou por fornecer cursos de formação complementar para os(as) estudantes, dentre outras possibilidades.

Enquanto direito humano fundamental, a educação superior desempenha um papel importante na trajetória de vida de pessoas afetadas por conflitos e deslocamento forçado, as quais, geralmente, têm suas trajetórias interrompidas e são privadas do acesso a oportunidades educacionais em seus países de origem e nos países de asilo. Por essa razão, a criação de oportunidades educativas permite que pessoas refugiadas tenham acesso à formação acadêmica de qualidade, o que contribui para a redução das disparidades e barreiras existentes em seus percursos pessoais e profissionais. Entendemos que o debate sobre o direito à educação superior é uma urgência política, social e acadêmica, pois se trata de um instrumento fundamental de reconhecimento de direitos, de inclusão social e de combate aos processos históricos de xenofobia, racismo e desigualdade estrutural.

Referências

ACNUR. **Global Trends in Forced Displacement in 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.unhcr.org/global-trends-report-2022>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ACNUR. **All Inclusive: The campaign for refugee education**. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/631ef5a84.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2023.

ACNUR. **Staying the course: The challenges facing refugee education**. 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/612f85d64/unhcr-education-report-2021-staying-course-challenges-facing-refugee-education>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ACNUR. **Coming Together For Refugee Education**. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5f4f9a2b4>. Acesso em: 14 jun. 2022.

ACNUR. **Refugee Education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion**. 2019. Disponível em: <https://www.unhcr.org/publications/education/5d651da88d7/education-2030-strategy-refugee-education.html>. Acesso em: 07 fev. 2023.

ACNUR e WUSC. **Building Educational Pathways for Refugees: Mapping a Canadian peer-to-peer support model**. 2017. Disponível em: <https://wusc.ca/wp-content/uploads/2021/05/Building-educational-pathways-for-refugees.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CREA, Thomas M. Refugee higher education: Contextual challenges and implications for program design, delivery, and accompaniment. **International Journal of Educational Development**, v. 46, p. 12–22, 1 jan. 2016. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059315300080>. Acesso em: 07 fev. 2023.

CSVM e ACNUR. **Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello de 2022**. 2022. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2022/09/CSVM-Relato%CC%81rio-Anual-2022.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

DIME. **Reporte Anual 2017**. 2017. Disponível em: <https://www.proyctohabesha.org/img/documentos/RA2017.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2023.

DIME. **Proyecto Habesha**. 2019. Disponível em: <https://www.proyctohabesha.org/habesha.html>. Acesso em: 07 jun. 2023.

DIME. **Annual Report 2020**. 2021. Disponível em: <https://www.proyctohabesha.org/download/reporte-anual-2020.pdf>. Acesso em 12 set. 2023.

DIME. **Local Student Committees**. 2022. Disponível em: <https://dimemx.org/local-student-committees/>. Acesso em: 07 jun. 2023.

DIME. **Convocatoria. Programa de Educación Universitaria para personas refugiadas en México**. 2023. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1QS0ckly3HTzrSiBpDS8uEXoUktiCidAP/view>. Acesso em: 07 jun. 2023.

EGAS, José. Introdução. In: JUBILUT, Liliana Lyra; *et al.* **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: Universidades e Pessoas Refugiadas**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/10/15-Anos-C%C3%A1tedra-Sergio-Mello.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

ELLIS, Claire; OREJA, Courtney; JANKOWSKI, Emma. Aiming Higher: The Case for Refugee Access to Tertiary Education in Canada. In: SETHI, Bharati *et al.* **Understanding the Refugee Experience in the Canadian Context**. 2021. Disponível em:

https://books.google.ca/books?id=REcdEAAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. Acesso em: 06 jun. 2023.

HASHIMOTO, Naoko. Are New Pathways of Admitting Refugees Truly ‘Humanitarian’ and ‘Complementary’? **Journal of Human Security Studies**, v. 10, n. 2, p. 15–31, 2021.

LAMBRECHTS, Agata. The super-disadvantaged in higher education: barriers to access for refugee background students in England. **High Educ**, v. 80, p. 803–822, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4>. Acesso em: 07 fev. 2023.

JUBILUT, Liliana Lyra; SALA, José Blanes; PERES, Roberta Guimarães; WALDELY, Aryadne Bittencourt; ROSA, William Torres Laureano da. 2020. Prefácio. In: JUBILUT, Liliana Lyra; *et al.* **15 anos de Cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: Universidades e Pessoas Refugiadas**. 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/10/15-Anos-C%C3%A1tedra-Sergio-Mello.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

MANGAN, Doireann; WINTER, Laura Anne. (In)validation and (mis)recognition in higher education: the experiences of students from refugee backgrounds. **International Journal of Lifelong Education**, v. 36, n. 4, p. 486-502, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F02601370.2017.1287131>. Acesso em: 07 fev. 2023.

MELÉNDEZ, Adrián. Proyecto Habesha. In: **I Fórum Internacional sobre Caminhos Complementares para Admissão em Terceiros Países (Palestra)**. International Institute of Humanitarian Law. 2021. Disponível em: <https://iihl.org/>. Acesso em: 06 set. 2023.

PERES, Luise Bittencourt; CERQUEIRA-ADÃO, Sebastião Ailton da Rosa; FLECK, Carolina Freddo. Integrar e acolher: o acesso de refugiados e imigrantes haitianos nas universidades. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7tj3CBfYWMMSW7mZWz5Pg/#>. Acesso em: 14 ago. 2023.

PETERSON, Glen. “Education changes the world”: The World University Service of Canada’s Student Refugee Program. **Refuge**, v. 27, n. 2, p. 111–121, 2012. Disponível em: <https://refuge.journals.yorku.ca/index.php/refuge/article/view/34728>. Acesso em: 06 jun. 2023.

ROCHA, Stéfani Rafaela Pintos da; AZEVEDO, Rômulo Souza de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Educação Superior para Refugiados: uma análise dos procedimentos de ingresso nas universidades brasileiras vinculadas à Cátedra Sérgio Vieira de Mello. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 88, n. 1, p. 147-162, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8354741>. Acesso em: 14 ago. 2023.

RODRIGUES, Gilberto Marcos Antônio. O acesso de pessoas refugiadas ao educação

superior e o Pacto Global sobre os Refugiados: A experiência da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVN). In: RAMOS, A. C.; RODRIGUES, G. M. A.; ALMEIDA, G. A. **70 Anos da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados - (1951-2021):** Perspectivas de futuro. Brasília: ACNUR BRASIL, 2021.

ROSA, Marluza da. O funcionamento argumentativo em torno da designação “refugiados” no discurso universitário brasileiro. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 1, n. 15, p. 162–174, 15 jul. 2018a. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/1961>. Acesso em: 07 fev. 2023.

SELM, Joanne Van. Complementary Pathways to Protection: Promoting the Integration and Inclusion of Refugees in Europe? **Annals of the American Academy of Political and Social Science**, v. 690, n. 1, p. 136–152, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0002716220935868?journalCode=anna>. Acesso em: 02 mar. 2023.

STREITWIESER, Bernhard; LOO, Bryce; OHORODNIK, Mara; JEONG, Jisun. Access for Refugees Into Higher Education: A Review of Interventions in North America and Europe. **Journal of Refugee Studies**, v. 23, n. 4, p. 473–496, 6 dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1028315318813201>. Acesso em: 07 fev. 2023.

UFPR. **Cepe aprova iniciativa para aprimorar o acolhimento e a adaptação de migrantes e refugiados**. 2019. Disponível em: <https://ufpr.br/cepe-aprova-iniciativa-com-objetivo-de-aprimorar-o-acolhimento-e-a-adaptacao-de-estudantes-migrantes-e-refugiados/> Acesso em: 11 dez. 2023.

WUSC e EUMC. **About the Student Refugee Program**. 2023. Disponível em: <https://srp.wusc.ca/about/>. Acesso em: 06 jun. 2023.

WUSC. **About WUSC**. 2023. Disponível em: <https://wusc.ca/about/> Acesso em: 06 jun. 2023.

Submissão em: 19/09/2023

Aceito em: 05/12/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**ENTREVISTA COM LINEU NORIO KOHATSU:
Desafios e perspectivas da pesquisa em Educação e Migrações Internacionais no Brasil**

Rômulo Sousa de Azevedo¹
Carolina de Campos Borges²
Mariana Godoy Martins³

Apresentação

Entrevista feita com Lineu Norio Kohatsu, professor doutor no Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). É graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), tem mestrado e doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, do Instituto de Psicologia da USP e realizou pós-doutorado na Faculdade de Economia da Universidade do Porto, em Portugal. Atualmente desenvolve pesquisas sobre educação escolar de alunos de origem migrante em escolas públicas. É integrante do grupo de estudos *Migrações e Identidade*, do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU/FFLCH-USP), do grupo de pesquisa *Movimentos migratórios e Educação* (PUC-SP) e do grupo *Diálogos Interculturais*, do Instituto de Estudos Avançados da USP.

As perguntas foram cuidadosamente discutidas e selecionadas pelo autor e as autoras e posteriormente respondidas pelo professor em agosto de 2023 de maneira assíncrona. Produzida com o objetivo de inspirar estudantes de graduação e pós-graduação que se interessam em pesquisar a interlocução entre educação e migrações internacionais, ela traz importantes reflexões advindas de sua vasta experiência como pesquisador do tema. Para além de questões técnicas, o professor Lineu nos apresenta sua perspectiva pessoal e relaciona a teoria e prática

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás – UFG (2020). Atualmente cursando o doutorado em educação também pela UFG. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – CSVM/UFG. Atua como pedagogo na Rede Estadual de Educação de Goiás. E-mail de contato: romulo.sousadm@gmail.com.

² Psicóloga. Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Professora associada do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. Membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello - CSVM/UFGD. E-mail de contato: carolinacambor@gmail.com

³ Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), pesquisa o português brasileiro como língua adicional entre migrações. Atua como professora de Português como Língua Adicional, tradutora e intérprete comunitária. E-mail de contato: marigodoymart@gmail.com

de suas pesquisas com sua história como alguém que vivenciou a interculturalidade em sua família e a diferença étnica em seu próprio processo de inserção escolar.

Professor Lineu, para começar, conte-nos sobre o surgimento de seu interesse pelo tema da educação e migração.

Como pesquisador acadêmico, meu interesse pelo tema da educação e migração é recente, mas minha atuação profissional na educação vem desde a época em que estava na graduação em Psicologia, atuando com diferentes segmentos ao longo dos anos: alunos no espectro autista, alunos com deficiência intelectual, crianças e jovens em situação de rua, adultos em estabelecimentos penais. Comecei na Educação Especial e, acompanhando a evolução das políticas, fui me engajando na luta pela inclusão das pessoas com *diferenças significativas*, tomando de empréstimo o conceito elaborado pela querida e saudosa professora Lígia Assumpção Amaral, que foi minha orientadora no mestrado e parte do doutorado, até a data de seu falecimento.

No âmbito pessoal, o tema da migração faz parte da minha história, da história da minha família que migrou de Okinawa, Japão, ao Brasil. Como filho de japoneses, vivenciei a experiência da diferença étnica desde os primeiros dias na escola. Questões relacionadas às formas de aculturação, de assimilação cultural e linguística, questões identitárias e xenofobia, que hoje estudo teoricamente (KOHATSU, BRAGA, FELIPPE, 2021; KOHATSU, BRAGA, LAZARA-GABRIEL, 2021), fazem parte das minhas vivências pessoais.

Como pesquisador, meu interesse inicial estava voltado para as manifestações culturais dos imigrantes bolivianos. A Praça Kantuta foi o ponto zero. E a fotografia foi um valioso instrumento de aproximação das fraternidades folclóricas, que sigo admirando até hoje. Fotografei eventos como *Alasitas*, *Inti Raymi* e, sempre que possível, fotografo a principal festividade cívico-religiosa-cultural realizada no Dia da Independência da Bolívia, tradicionalmente no primeiro final de semana de agosto. Nesse evento, que começa com uma celebração religiosa em homenagem às Virgens de Urkupiña e de Copacabana, ocorrem os desfiles das fraternidades folclóricas de danças típicas como a Morenada, Caporales, Tinkus, Sayas e outros grupos musicais autóctones.

Como você avalia, em termos de políticas públicas, as medidas atualmente adotadas no acolhimento e inserção de migrantes na educação básica no Brasil?

A Lei de Migração nº 13.445/2007, de modo geral, representa um avanço em relação ao Estatuto do Estrangeiro, Lei nº 6.815/1980, que restringia direitos dos imigrantes (KOHATSU, SAITO, ANDRADE, 2021). Entre os avanços cito como um exemplo o repúdio à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação, conforme consta no Art. 3º. No âmbito da educação, vale citar a Resolução CEB/CNE nº 1, de 13 de novembro de 2020, que estabelece o direito à matrícula de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, permitindo a matrícula em qualquer ano, série ou etapa da Educação Básica, conforme o desenvolvimento e a faixa etária do educando, devendo a avaliação/classificação ser feita na língua materna do estudante.

E, reiterando a Lei de Migração, o Art. 6º da Resolução 1/2020 estabelece que as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes seguindo as diretrizes de não discriminação; prevenção ao *bullying*, racismo e xenofobia; não segregação entre brasileiros e não-brasileiros; capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; prática de atividades que valorizem a cultura dos não-brasileiros; e oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social daqueles que apresentam pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. Sabemos, no entanto, que no cotidiano das escolas tais procedimentos ainda não estão totalmente efetivados, não existindo, pelo menos nas redes públicas de São Paulo, a oferta de português aos estudantes migrantes internacionais.

No âmbito municipal, é importante citar a Lei nº 16.478/2016, que instituiu a Política Municipal para a População Imigrante⁴ em São Paulo, visando garantir os direitos da população imigrante, merecendo destaque pela relevância à educação, o “respeito à diversidade e à interculturalidade” citado no item II do parágrafo 1º. Em consonância com a Política, no ano

⁴ Aqui, o termo *Imigrante* é utilizado na forma como aparece na lei mencionada, ainda que discussões mais recentes na área proponham o uso do termo *Migrante*, conforme é utilizado no restante da entrevista. Essa mudança de paradigma busca considerar a migração enquanto fenômeno humano em si, e não fatores de saída, entrada ou permanência; bem como reconhecer o migrante como sujeito de direitos independentemente de seu status migratório.

de 2021 foi lançada pela Secretaria Municipal de Educação o *Currículo da Cidade – Povos Migrantes – Orientações Pedagógicas*, uma referência importante para os educadores que estão recebendo alunos de origem imigrante em suas escolas e salas de aula. Há anos, registra-se um aumento gradativo de matrículas de alunos de origem imigrante nas escolas públicas. Não temos dúvidas de que essa presença enriquece o ambiente escolar, mas ainda há muitos desafios a serem enfrentados.

Considerando os espaços relacionais constituídos nas escolas brasileiras, em que se verifica, cotidianamente, o enfrentamento de diversos desafios relativos à pobreza, ao racismo, à xenofobia, à violência, ou seja, a problemas estruturais da sociedade brasileira, pergunta-se: De que forma esses espaços, já marcados por tensões, respondem à chegada de migrantes nas salas de aula? Como, dentro delas, uma preocupação com a inclusão de migrantes, solicitantes de refúgio, refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário pode se estabelecer?

Sabemos que as escolas são plurais e respondem às demandas de maneiras diversas, ainda que orientadas pelas políticas públicas. Os cruzamentos de vários fatores condicionam as possibilidades e limites de atuação de cada coletivo escolar que é, de certa forma, particular: a inserção no território, a gestão, a mobilização e articulação dos professores, a relação desses com os alunos e suas famílias, os recursos disponibilizados pelo poder público, as inúmeras avaliações externas, a pressão dos ranqueamentos e a margem de autonomia da escola diante da “tecnoburocratização” e controles crescentes. O clima geral da sociedade, o tom autoritário ou democrático da administração pública municipal, estadual ou federal, e os meios de comunicação, contribuem para recrudescer ou minimizar a reprodução da violência socialmente gerada no interior da escola.

Muitos dos discursos xenofóbicos que circulam na escola são reproduções de conteúdos veiculados pelos meios de comunicação. No período da pandemia, o discurso sinofóbico proferido por autoridades públicas foi reproduzido irrefletidamente por muitas pessoas. Observamos isso em uma pesquisa que fizemos analisando as matérias veiculadas pela mídia e pelas opiniões dos leitores, muitas delas assustadoras. Usamos esse material para verificar o nível de adesão de estudantes do ensino médio a esses discursos e os resultados foram

publicados em um artigo (KOHATSU, SAITO, 2021). A escola sozinha não tem o poder de mudar a totalidade social, mas poderá arrefecer o ódio com diálogo e reflexão, se as condições de trabalho permitirem.

Sobre a última pergunta, a inclusão de migrantes é apenas um ponto na extensa pauta que ocupa os profissionais da escola. Às vezes, nem é o mais urgente diante de tantos outros problemas mais graves do cotidiano escolar. Isso é ruim porque a situação dos alunos de origem migrante pode ficar em segundo plano ou invisibilizada. Estimular a organização dos alunos e convidar as famílias para participar de reuniões pode ser uma forma interessante para manter a questão na pauta da escola.

Como a intensificação da entrada de alunos migrantes nas escolas pode repercutir em nossa sociedade? Em sua opinião, isso pode produzir alguma transformação mais profunda na cultura brasileira?

Pelo que tenho acompanhado, o número de matrículas de alunos de origem migrante nas escolas públicas vem crescendo, mas a proporção em relação ao número total ainda é pequena. Algumas escolas localizadas na região central de São Paulo, na zona norte e leste concentram mais matrículas, mas na grande maioria das escolas do município de São Paulo, na região metropolitana e no Estado, há poucos ou nenhum aluno de família migrante. Isso considerando que o Estado de São Paulo é a unidade da Federação com maior número de migrantes internacionais, segundo dados da Polícia Federal.

No entanto, a presença desses alunos tem estimulado algumas escolas, como a EMEF Espaço de Bitita, na zona norte de São Paulo, a transformar o ambiente e tornar as práticas escolares mais inclusivas, possibilitando o acolhimento, a permanência, a convivência e a aprendizagem de todos os alunos. A escola pública é, sem dúvida, um espaço social de grande importância para a formação mais humana e mais solidária, mas sabemos que há anos o trabalho dos profissionais da educação vem sendo desvalorizado e precarizado, o que torna mais difícil o exercício docente.

Do ponto de vista de seus estudos em Psicologia, como tem se dado a atuação dos pesquisadores da área e dos agentes do contexto escolar frente às migrações internacionais? Que demandas e possibilidades se constituem para os pesquisadores na interface entre esses dois campos de estudo?

A Psicologia como área de conhecimento tem contribuições teóricas importantes para o enfrentamento do preconceito, do racismo, da xenofobia e outras formas de discriminação, assim como contribuições para se refletir sobre as formas de aculturação impostas pela escola e as repercussões nas identidades dos estudantes de origem migrante. Tenho lido os trabalhos de Maria Helena Souza Patto, autora que analisa criticamente as ideias dominantes sobre o fracasso escolar das crianças das classes populares, sendo, assim, referência importante para se refletir sobre as explicações das desvantagens escolares das crianças de origem migrante.

Diante da realidade empírica evidente em todo o país e de uma crescente produção acadêmica sobre o tema da migração, poderíamos falar de uma possível constituição do campo de estudos específico da educação e migrações internacionais? Que questões éticas estão envolvidas nesse tipo de pesquisa?

Constituição de um campo de estudos específico da educação e migrações internacionais? Penso que se trata de uma intersecção de dois campos amplos – educação e migrações – multidisciplinares, complexos, com muitas disputas e tensões que exigem uma análise crítica não só das questões específicas dessa intersecção, mas, sobretudo, das contradições da sociedade como um todo.

No âmbito econômico, estamos vivendo um período de aumento das desigualdades; de um lado, alta concentração de poder e riqueza e, de outro, aumento assustador da pobreza e da miséria no mundo inteiro, inclusive nos países do Norte Global. No âmbito político e ideológico, movimentos de extrema direita que pregam ódio, medo, intolerância, militarização e perseguição às minorias. A educação não é neutra e não se reduz à aprendizagem da técnica visando apenas o aumento da produtividade, da competição e do desempenho. Outra concepção de educação precisa ser pensada, radicalmente antirracista, antimachista e antibelicista, para que possamos vislumbrar um outro mundo mais humano, mais solidário, menos autodestrutivo, onde se possa viver sem medo e sem ódio.

Que autores ou obras da área de psicologia, educação, migração e outras você indicaria para quem está iniciando seus estudos sobre o tema educação e migrações internacionais?

Eu indicaria obras de literatura, cinema, artes plásticas, música, teatro produzidos pelos próprios migrantes, para despertar a sensibilidade à condição do outro. A experiência proporcionada pelo *Ponto Zero do Refúgio*, em 2022, no Centro Cultural São Paulo, com leitura e discussão de obras literárias tendo a migração como tema, foi incrível. Foi em um desses encontros que conheci o livro *Minha casa é onde estou*, da escritora ítalo-somali Igiaba Scego.

Que conselhos você daria aos pesquisadores que estão se dirigindo para este campo?

Relação ética com todos da comunidade escolar: alunos/as/es, profissionais, famílias; compromisso político com a educação pública, democrática e emancipadora; posicionamento crítico em relação ao *mainstream*.

Referências

KOHATSU, Lineu Norio; SAITO, Gabriel Katsumi. Xenofobia na escola pública: A perspectiva dos estudantes do Ensino Médio. **Psicoperspectivas (Online): Individuo Y Sociedad**, v. 21, p. 1-12, 2022.

KOHATSU, Lineu Norio; BRAGA, Adriana de Carvalho Alves; FELIPPE, Irene Monteiro. Estudantes secundaristas de origem boliviana: relatos de experiências sobre línguas, culturas e identidades. **REMHU (BRASÍLIA)**, v. 30, p. 185-202, 2022.

KOHATSU, Lineu Norio; BRAGA, Adriana de Carvalho Alves; LAZARE-GABRIEL, Ana Katy. Crianças de origem imigrante em uma escola pública de São Paulo: as barreiras idiomáticas em questão. In: NORÕES, Kátia Cristina; SANTOS, Maria Walburga; SANTIAGO, Flávio (Org.). *Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio*. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, v. 2, p. 261-286.

KOHATSU, Lineu Norio; SAITO, Gabriel Katsumi; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Imigração, mídia e xenofobia: a ameaça imaginária em questão. In: DA SILVA, Pedro Fernando; BORZUK, Cristiane Souza; JUNIOR, Gil Gonçalves (Org.). *Teoria crítica, violência e resistência*. 1ed. São Paulo: Blucher, 2021, v. 1, p. 125-146.

Submissão em: 19/09/2023

Aceito em: 02/12/2023

Citações e referências conforme normas da:



FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo de caso sobre os cursos de Licenciatura do IFAP /campus Macapá

Adriana Valeria Barreto de Araújo¹
Liliane Barreira Sanchez²

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar a formação dos estudantes dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal do Amapá - *campus* Macapá (IFAP), buscando verificar se o mesmo contribui para o exercício do magistério na Educação Profissional (EP). A investigação tomou como referência os Cursos de Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química ofertados pela instituição. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, realizada por meio de pesquisa documental, bibliográfica e aplicação de questionário semiestruturado com estudantes, professores e gestores da Instituição. Os resultados revelaram que as Licenciaturas ofertadas pelo IFAP são voltadas para o magistério na Educação Básica, prioritariamente, no Ensino Médio. Contudo, a instituição proporciona aos estudantes momentos de discussões e vivências acerca das especificidades da Educação Profissional, que ocorrem por meio de projetos de intervenção, palestras e durante a etapa de estágio supervisionado III, em que os estudantes experienciam a atuação docente em *lócus* de formação onde há ofertas de Educação profissional.

Palavras-chaves: Institutos Federais. Formação de professores. Educação Profissional.

TRAINING TEACHERS FOR PROFESSIONAL EDUCATION: a case study on license courses at IFAP / Macapá campus

Abstract: The aim of this study is to analyze the training of students in Licentiate courses at the Federal Institute of Amapá - Macapá campus (IFAP), seeking to verify whether it contributes to the exercise of teaching in Professional Education (PE). The investigation took as reference the Degree Courses in Informatics and Degree in Chemistry offered by the institution. The methodology used was of a qualitative nature, carried out through documentary and bibliographical research and the application of a semi-structured questionnaire with students, professors and managers of the Institution. The results revealed that the Degrees offered by IFAP are aimed at teaching in Basic Education, primarily in High School. However, the institution provides students with moments of discussion and experiences about the specificities of Professional Education, which occur through intervention projects, lectures and during the stage of supervised internship III, in which students experience teaching in a training locus where there are offers of Professional Education.

Key words: Federal Institutes. Teacher Training. Professional Education.

¹Mestre em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -UFRRJ. Especialista de Política Educacional pela Universidade Federal do Estado do Amapá – UNIFAP. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá -IFAP/campus Macapá. E-mail: adrivaleriaa@gmail.com

²Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ. Professora Associada na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –UFRRJ. E-mail: lilianesanchez@gmail.com

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL: un estudio de caso sobre cursos de licencia en el campus IFAP / Macapá

Resumen: El objetivo de este estudio es analizar la formación de estudiantes de graduación del instituto federal do amapá - campus Macapá (IFAP), buscando verificar si contribuye al ejercicio de la docencia en educación profesional (EP). La investigación tomó como referencia la Licenciatura en Informática y la Licenciatura en Química que ofrece la institución. La metodología utilizada fue de carácter cualitativo, realizada mediante investigación documental y bibliográfica y la aplicación de un cuestionario semiestructurado con estudiantes, profesores y directivos de la Institución. Los resultados revelaron que las Licenciaturas ofrecidas por el IFAP están destinadas a la enseñanza en la Educación Básica, principalmente en la Enseñanza Media, sin embargo, la institución brinda a los estudiantes momentos de discusión y vivencias sobre las especificidades de la Educación Profesional, que ocurren a través de proyectos de intervención, conferencias y durante la etapa de pasantía tutelada III, en la que los estudiantes experimentan actividades docentes en locus formativos que ofrecen formación profesional.

Palabras clave: Institutos Federales. Formación de Maestros. Educación Profesional.

Introdução

No ano de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional vivenciou um intenso processo de reestruturação que alterou a natureza jurídica e ampliou o campo de atuação das unidades componentes, resultando na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A ampliação da Rede Federal conferiu aos IFs a responsabilidade de ofertar Educação Básica e Superior, integrando a política de expansão da formação de professores que visa à superação do déficit de docentes do país, sobretudo nas áreas das Ciências da Natureza e Matemática, bem como no campo da Educação Profissional.

A oferta da formação docente nessas instituições está prevista na Lei 11.892/2008, que estabelece que os IFs destinem um total de, no mínimo, 20% das suas vagas para cursos de Licenciatura. Como forma de assegurar essa premissa, o art. 7º, inciso VI, alínea b, institui que os Institutos Federais devem ofertar: “[...] cursos de Licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, visando à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional” (BRASIL, 2008).

O Instituto Federal do Amapá (IFAP), em especial o *campus* Macapá, palco empírico desta pesquisa, iniciou suas atividades em 2010 e, no ano seguinte, passou a ofertar dois Cursos Superiores de Licenciatura – Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química – ambos previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFAP e concebidos em sintonia

com os arranjos produtivos locais e as necessidades da região. Atualmente, a Instituição oferta um total de dez Cursos de Graduação, sendo eles: quatro Cursos Superiores de Tecnologia - Construção de Edifícios, Mineração, Redes de Computadores e Alimentos – um Curso de Bacharelado em Engenharia Civil e cinco Cursos de Licenciaturas nas áreas de Química, Informática, Matemática, Física e Letras.

Ao analisar os motivos que influenciaram a inserção das Licenciaturas nos IFs e considerando particularmente a estreita relação dessas instituições com a Educação Profissional, algumas inquietações emergem no que se refere à Formação de Professores desenvolvida nesses Cursos. Trata-se de verificar em que medida a Formação de Professores para a Educação Profissional é, de fato, privilegiada na formação dos estudantes e se esses Cursos apresentam alguma contribuição real para suprir a escassez de professores desta modalidade de ensino.

Diante de tais inquietudes, esse estudo procurou responder o seguinte questionamento: Os Cursos de Licenciatura ofertados no IFAP – *campus* Macapá contribuem para a atuação docente na Educação Profissional? Em caso afirmativo, de que forma contribuem? Destaca-se que a problemática apresentada necessita ser discutida de forma aprofundada, pois a mesma decorre de um assunto de relevância educacional, sobretudo no panorama atual, em que os IFs têm como uma de suas responsabilidades a oferta de Cursos de Formação de Professores, o que consiste num desafio para essas instituições que historicamente não têm a Educação Superior como foco de atuação principal.

Posto isso, espera-se que este estudo possa ampliar as discussões sobre a temática, produzindo subsídios para debates e reflexões acerca do currículo proposto para os Cursos de Formação de Professores ofertados pelos IFs, bem como possa suscitar alternativas pedagógicas e curriculares que assegurem que os objetivos educacionais correlacionados à Educação Profissional sejam garantidos nos documentos oficiais e durante o processo formativo dos estudantes, visando contribuir para uma sólida formação docente.

A formação de professores para Educação Profissional

A história da formação de professores para a atuação na Educação Profissional é marcada pelo retrocesso e pela lógica do conservadorismo, sobretudo no que se refere à

consolidação de Políticas Educacionais que superem a trajetória de desprestígio, fragmentação e reducionismo que acompanham esta modalidade de ensino ao longo dos anos. Peterossi (1994) acrescenta que, se voltarmos à atenção para a trajetória da formação dos professores do Ensino Técnico, “[...] muito mais do que uma história de sua formação, encontra-se uma trajetória de não-formação, no sentido de que, a rigor, nunca houve uma proposta realmente consistente em relação a esses professores” (1994, p. 69).

Convém recordar que as primeiras escolas profissionais surgiram com caráter assistencialista, destinadas ao amparo das crianças pobres, órfãs, ‘desvalidas de sorte’. Eram estabelecimentos cuja proposta direcionava para o ensino das primeiras letras e para a aprendizagem dos ofícios (carpintaria, sapataria, tornearia, entre outros). Carnielli, Gomes e Capanema (2008) destacam que “em princípio, bastava ao professor saber fazer o ofício a ser ensinado” (p. 221). Pois, na prática, as competências pedagógicas eram secundárias em face do conhecimento técnico-manual e, por esse motivo, ocorria uma grande improvisação no ensino dessas escolas.

Somente no século XX, com a necessidade de mão de obra para atender a crescente industrialização do país, a Educação Profissional foi institucionalizada pelo Estado brasileiro, sendo-lhe atribuída a responsabilidade de preparação do trabalhador para o exercício profissional. Inicialmente, ainda, em 1909, no governo de Nilo Peçanha, por meio do Decreto nº 7.566, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices destinadas ao Ensino Profissional, primário e gratuito. No entanto, essas escolas funcionavam em condições precárias: prédios inadequados, recursos financeiros insuficientes para o funcionamento das oficinas e grande escassez de mestres de ofícios especializados e de professores qualificados (SANTOS, 2003; SALES, 2010).

Machado (2008) salienta que a escassez de professores para a Educação Profissional foi percebida desde a criação das Escolas de Artes e Ofícios e ficou ainda mais evidente nas décadas seguintes, com as mudanças no cenário socioeconômico do País. Para amenizar essa trajetória de carências, algumas iniciativas foram tomadas pelos governos, em diferentes contextos políticos. Na década de 30, durante o Estado Novo (1937-1945), com Reforma Capanema, foram criadas as Leis Orgânicas do Ensino, que estruturaram o ensino industrial e o ensino comercial, culminando na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

(SENAI). A criação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, Lei nº 4.073/42, apresentou a necessidade de investimentos na formação de professores para essa área.

Na década de 70, a Portaria Ministerial nº 339/70, instituiu os cursos emergenciais denominados Esquemas I e II criados com a finalidade de qualificar docentes para a educação profissional através de formação complementar. O Esquema I destinava-se aos portadores de diploma de nível superior, sujeitos à complementação pedagógica e o Esquema II para os portadores de diploma de Técnico Industrial de Nível Médio, para os quais, além das disciplinas pedagógicas do Esquema I, se faziam necessárias disciplinas de conteúdo técnico específico. (MACHADO, 2008, p. 12).

Contudo, a visão reducionista na forma de conceber a formação do professor da Educação Profissional cristalizou-se com a publicação do Decreto nº 2.208 de 17 de Abril de 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Esse decreto permitia que a figura do professor fosse substituída pelo instrutor ou monitor, pormenorizando a complexidade do ato educativo, reduzindo-a ao mero treinamento ou à capacitação. Como pode ser constatado no art. 9º do Decreto:

As disciplinas do currículo do ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores selecionados, principalmente, em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério, previamente ou em serviço, através de cursos regulares de Licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica.

Parágrafo único. Os programas de formação pedagógica a que se refere o caput serão disciplinados em ato do ministério de Estado da Educação e do Desporto, ouvido o Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2007).

Ressalta-se que o Decreto nº 2.208/97 foi instituído em um período de grandes mudanças no cenário brasileiro, momento em que as políticas neoliberais incidiam como uma avalanche sobre todas as áreas sociais do país por meio da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE). Ocorrida sob forte influência dos Organismos Internacionais (OI), em especial, o Banco mundial (BM) e o Fundo monetário internacional (FMI). Tal reforma objetivava adaptar a estrutura Estatal às diretrizes do sistema capitalista e do processo de reestruturação produtiva em curso.

Alinhado às inclinações neoliberais, o governo FHC não priorizou as questões relativas

ao Ensino Profissionalizante e às Políticas de Formação de Professores para a Educação Profissional. Pois, de acordo com Costa (2012), não interessava a esse Governo mudar o cenário de recrutamento de profissionais não docentes para atuarem em sala de aula. A lógica aplicada a esse modelo de recrutamento se pautava dentro de uma formação mecânica e acrítica, sendo a mais conveniente aos objetivos governamentais da época, tendo em vista que esses formadores apenas reproduziriam nas salas de aula os modos de produção capitalista, sem se preocuparem com uma formação política de viés crítico.

A mudança para o Governo Luiz Inácio da Lula Silva (2003-2010) fez ressurgir a esperança de reconstrução da Política da Educação Profissional e da almejada integração curricular do Ensino Médio e Técnico. Um dos marcos dessas mudanças foi representado pela revogação do Decreto n.º 2.208/97 e publicação do Decreto n.º 5.154/2004, cuja principal finalidade era retomar os princípios de uma Política de Educação Profissional articulada com a Educação Básica. Seguindo o mesmo horizonte de avanços, em 2006, foi aprovado o parecer CNE/CP n.º 5/2006, que estabeleceu que a Formação de Professores para a Educação Profissional de Nível Médio deveria ocorrer por meio de Cursos de Graduação, conforme recomendação do CNE/CP n.º 2/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

Formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional

O ano de 2008 inaugurou um novo momento para a Educação Profissional no Brasil, com a publicação da Lei n.º 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que, no mesmo ato legal, reestruturou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, viabilizando um imponente processo de expansão e interiorização por todas as regiões do País. Essa ampliação evidenciou ainda mais a necessidade de professores devidamente habilitados para atuarem na área, favorecendo a oferta de Cursos de Formação de Professores no âmbito da Rede Federal.

A Lei n.º 11.892 (BRASIL, 2008) conferiu aos IFs a responsabilidade de ofertarem: “[...] cursos de Licenciatura, bem como Programas Especiais de Formação Pedagógica, visando à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a Educação Profissional”. Segundo Alves (2009), a alternativa de oferta da

formação de professores para a Educação Básica (com destaque para a área de Ciências da Natureza e para a Matemática), deveu-se à significativa escassez desses profissionais para atuarem na própria rede de ensino. A autora salienta que:

[...] um dos aspectos para implantação dos cursos foi o fato de o MEC solicitar dessas instituições soluções imediatas, para contribuir com a diminuição do déficit de professores das áreas exatas na Educação Básica. Logo, houve e há uma expectativa de que, com o aumento de cursos de Licenciatura nos IF, ocorra um aumento do número de professores, de forma a remediar uma necessidade de docentes para a educação básica e profissional. (ALVES, 2009, p. 127).

Lima (2011) reforça que a justificativa para a oferta das Licenciaturas nos IFs respalda-se na carência de professores, que é uma problemática que atinge todas as regiões do País. O Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou em 2007 um relatório sobre a Escassez de Professores para o Ensino Médio, a qual se apresenta de forma proeminente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, sobretudo, no Nordeste e Norte do país, com ênfase nas áreas de conhecimento relativas às Ciências da Natureza e Matemática.

A exemplo disso caberia mencionar que no Estado do Amapá, a falta de professores é um problema que compromete o ensino nas escolas da Rede pública. No último concurso realizado pelo governo do Estado do Amapá em 2012, todos os candidatos aprovados para vagas de professores de Química, Matemática e Física foram chamados para posse e, mesmo assim, não foi suficiente para suprir a carência de professores nessas áreas, sendo necessária a contratação temporária de professores, via processo seletivo. Freitas (2007) analisa a questão da carência de professores no Brasil como um problema histórico, instalado pela ausência de medidas efetivas e pelo descompromisso dos governos com a Educação Pública. Para a autora:

[...] o problema da escassez de professores não é recente na trajetória da Educação Brasileira, e, portanto, não pode ser caracterizado como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, trata-se de uma situação estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores. (FREITAS, 2007, p. 1207).

Não obstante a esse cenário histórico de descaso com a Educação Pública Brasileira, a criação dos Institutos Federais representa um esforço do governo no enfrentamento da falta de professores, revelando-os como um *locus* importante para a oferta de cursos de Licenciatura. O fato de essas instituições trabalharem com uma arquitetura curricular diversificada e com a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, permite uma Formação Docente para além do pragmatismo tecnicista, pois, o percurso formativo nos IFs favorece o diálogo e a vivência entre os diferentes Níveis e Modalidades de Ensino, enriquecendo assim, a formação desenvolvida nas Licenciaturas.

A verticalização dos Institutos Federais converge para a exigência de uma ampla e sólida formação em Nível Superior, uma vez que essas instituições dispõem de uma estrutura pedagógica pluricurricular, atuando em diferentes Níveis de Ensino da educação Básica à Educação Superior. Para tanto, seus docentes são vinculados à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), através da Lei n.º 12.772/2012, cujo requisito de ingresso ao cargo de Professor EBTT é o de possuir habilitação específica obtida em Licenciatura Plena ou habilitação em Nível Superior equivalente à área pleiteada.

No caso do docente que atua na Educação Profissional e Tecnológica, Machado (2008) considera que o mesmo deva possuir um perfil profissional que domine, além dos conhecimentos relativos ao processo de ensino-aprendizagem nesse campo, as dimensões próprias do planejamento, organização, gestão e avaliação dessa modalidade educacional nas suas íntimas relações com as esferas da Educação Básica e Superior, visto que atualmente são maiores as exigências referentes à formação deste profissional. Isto implica reconhecer que a docência na Educação Profissional se desenvolve para além da mera transmissão de conteúdos empíricos fragmentados e esvaziados teoricamente.

A oferta da Formação de Professores nos IFs justifica-se pelo grande potencial formativo dessas Instituições, que possibilita aos estudantes diferentes vivências num único espaço educativo. Por exemplo, estudantes do Ensino Médio podem dividir experiências formativas (ensino, pesquisa e extensão) com estudantes do Ensino Superior, assim como também os estudantes das Licenciaturas podem compartilhar práticas de ensino com estudantes do Ensino Médio e Subsequente. “O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos

mais dignos de vida.” (PACHECO, 2010, p. 2).

Considerando tal peculiaridade, faz-se necessário refletir acerca da proposta curricular das Licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais, tendo em vista o tipo de formação que se pretende alcançar. Segundo o documento publicado no portal do Ministério da Educação SETEC/MEC (2008) que trata das contribuições para a implantação dos Cursos de Licenciaturas nos IFs, orienta-se que os Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica oferecidos no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica devam contemplar como uma de suas dimensões centrais, conhecimentos da esfera Trabalho e Educação, realidade social e produção de uma forma geral e, especificamente, da Educação Profissional, sendo esta última base do documento referenciado no tocante à formação deste profissional. Para Machado (2008):

A incorporação dessas Licenciaturas ao campo histórico de atuação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, contribui para uma maior institucionalização delas em cada IF e na Rede em geral (...). É necessário buscar uma organicidade na atuação da Rede no que se refere a sua atuação no domínio da formação de professores, de maneira que é estratégico buscar conexões entre a formação de professores para a educação básica e a formação de professores para a Educação Profissional. (p. 3-4).

Nesses termos, o currículo das Licenciaturas dos Institutos Federais deve promover aos futuros docentes um ambiente privilegiado para a construção de saberes correlacionados à Educação Profissional, tendo em vista a possibilidade de construir vínculos em diferentes níveis da formação profissional e, assim, buscar metodologias que se apliquem a cada ação. Com isso, contribui-se para o fortalecimento das práticas e para a construção da identidade dos cursos de Licenciatura ofertados em um *lócus* que historicamente desenvolve o Ensino Profissionalizante.

A formação dos estudantes nos cursos de Licenciatura do IFAP- campus Macapá e sua relação com a Educação Profissional.

Conforme já mencionado, essa pesquisa foi realizada no *campus* Macapá por meio de um estudo de caso em dois cursos: Licenciatura em Informática e Licenciatura em Química e essa escolha deu-se em razão de serem os primeiros cursos ofertados pela Instituição no âmbito da Educação Superior. A necessidade de conhecer o processo de formação dos estudantes

nessas Licenciaturas e as possíveis contribuições para o exercício do magistério na Educação Profissional e Tecnológica determinou o interesse por esta pesquisa. Para o alcance dos objetivos, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa (Ludke e André, 1986), com a utilização dos seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental, composta por Leis, pareceres e Projeto Pedagógico do Curso – (PPC), além da realização de entrevistas semiestruturadas com 10 alunos, 8 professores e 2 gestores pedagógicos, das quais optamos por destacar aqui alguns trechos originais, sem tratamento.

A partir da análise documental realizada nos PPCs e nas matrizes curriculares, verificou-se que os cursos são compostos e divididos em três eixos formativos: Núcleo Específico, Núcleo Complementar e Núcleo Pedagógico, que correspondem ao conjunto de componentes curriculares que integram a proposta educativa de cada Curso. Neles são contemplados os conteúdos científicos e humanísticos que fundamentam a base formativa ofertada aos estudantes no processo de elaboração dos Cursos.

O Núcleo Específico é constituído pelos conhecimentos técnicos específicos da área do Curso; o Núcleo Complementar é composto pelos conhecimentos da Base Comum Curricular (BNCC), que atuam propiciando o embasamento e os fundamentos teóricos críticos necessários para a aquisição das habilidades e competências relativas aos demais Núcleos Formativos; e o terceiro núcleo, o Núcleo Pedagógico, é constituído pelos conhecimentos didático-pedagógicos relativos às especificidades da docência, cuja particularidade é o cerne da formação docente. Para a integralização da carga horária, o estudante deve lograr créditos em todos os componentes curriculares, realizar com êxito o Estágio Supervisionado obrigatório (400 horas), apresentar 200 horas de Atividades Complementares (participação em cursos, seminários, eventos de caráter científico e cultural de ensino, pesquisa e extensão), e apresentar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O Curso de Licenciatura em Informática possui carga horária de 2.967 horas e o Curso de Licenciatura em Química 2.933 horas, divididas em atividades curriculares teóricas e práticas, com duração de quatro anos, distribuídos em oito semestres. A carga horária de cada componente curricular é contabilizada em hora/aula de 50 minutos, conforme detalhamento no Quadro 1 e no Quadro 2, abaixo:

Quadro 1 – Divisão dos Núcleos formativos na matriz curricular

Curso 1: Licenciatura em Informática			
Núcleos	Total de componentes	Carga horária/50 min	Percentual (% aprox.)
Núcleo Específico	30	1.283,33h	43,2%
Núcleo Complementar	15	583,33h	20%
Núcleo Pedagógico	9	500h	17%
Estágio	3	400h	13%
Atividades complementares	-	200h	6,8%
Carga horária total mínima do curso		2.967	100%

Fonte: Autoras - Resultados do estudo e análise do PPC do curso de Licenciatura em Informática.

Quadro 2 – Divisão dos Núcleos formativos na matriz curricular

Curso 2: Licenciatura em Química			
Núcleos	Total de componentes	Carga horária/50 min	Percentual (% aprox.)
Núcleo Específico	23	1.016,67h	34,6%
Núcleo Complementar	19	783,33h	27%
Núcleo Pedagógico	10	533,33h	18%
Estágio	3	400h	14%
Atividades complementares	-	200h	7%
Carga horária total mínima do curso		2.933	100%

Fonte: Autoras - Resultados do estudo e análise do PPC do curso de Licenciatura em Química.

É importante mencionar que durante a elaboração desta pesquisa, observou-se que os PPCs estavam desatualizados, de forma que a carga horária dos Cursos ainda encontrava-se alicerçada na Resolução CNE/CP 02 de 19 de fevereiro de 2002. Contudo, os colegiados já pretendiam iniciar o processo de reformulação, visando adequarem-se à atual legislação, que estabelece a carga horária mínima de 3.200 horas, conforme determina a Resolução nº 02, de 20 de Dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica.

A análise da estrutura curricular dos Cursos revelou que a divisão das matrizes curriculares em três Núcleos Formativos se aproxima das orientações propostas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica- SETEC/MEC para os cursos de Licenciatura ofertados na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. O texto “contribuições para o processo de construção dos cursos de Licenciatura dos Institutos Federais de Educação, Ciência

e Tecnologia”, elaborado pela SETEC/MEC (BRASIL, 2008), sugere um desenho curricular para as Licenciaturas, que compreende:

- Três Núcleos: o Núcleo Comum (composto pelo Núcleo Básico e pelo Núcleo Pedagógico), o Núcleo Específico e o Núcleo Complementar.
- Prática Profissional representada pela Prática Pedagógica e pelo Estágio Curricular Supervisionado e atividades acadêmico-científico culturais. Essas atividades seriam desenvolvidas não só na Prática Profissional, mas também no Núcleo Complementar perpassando todo o curso.
- Monografia de conclusão. (p. 13-14).

Conforme exposto no documento, neste desenho curricular propõe-se um modelo de Licenciatura que articule elementos práticos aos conhecimentos teóricos, ressaltando o uso de “projetos integradores interdisciplinares, desenhados com uma Base Curricular Comum às áreas de conhecimento e com forte embasamento na *práxis* associada à Educação Profissional”, defendendo uma forma de extrapolar o padrão tradicional disciplinar dos Cursos de Formação de Professores.

Contudo, ao analisar as informações apresentadas nos quadros 1 e 2, observa-se que a carga horária com maior quantitativo é destinada às disciplinas que compõem os conhecimentos específicos (técnicos) dos cursos, com percentual de **43,2%** em Licenciatura em Informática e de **34,6%** em Licenciatura em Química. Já o menor quantitativo de horas foi reservado para os conhecimentos Didático – Pedagógicos, com **17%** para o Curso de Licenciatura em Informática e de **18%** para o Curso de Licenciatura em Química.

O predomínio da carga horária para as disciplinas técnicas evidencia traços do caráter técnico instrumental, que nos remete ao desprestígio dado aos conhecimentos de natureza pedagógica quando da criação dos cursos de Licenciatura, na década de 1930. Momento em que se privilegiava o tradicional e fragmentado esquema “3+1”, cujo modelo de formação é pautado na racionalidade técnica, no qual o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. (DINIZ -PEREIRA, 1999, p. 111).

Ressalta-se que a desigualdade na distribuição da carga horária dos eixos formativos e a pouca valorização atribuída às disciplinas da área pedagógica acarretam prejuízos à formação dos estudantes, uma vez que a formação humana e os conhecimentos didático-pedagógicos

constituem pilares fundamentais para a atuação do professor. Associado a isto, destaca-se o caráter bacharelizante, acentuado pela estrutura curricular com ênfase na Formação Técnica, que coloca os conhecimentos básicos do exercício do magistério em condição secundária, gerando uma crise de identidade no campo de atuação dos estudantes egressos. Tal situação incomoda os professores atuantes nos cursos, conforme relato dos docentes:

Sou professora do Núcleo Específico e vejo que existe uma grande desvalorização das componentes pedagógicas, mas penso que isso não seja um problema específico do IFAP, vejo como algo histórico. Inclusive na minha graduação (Licenciatura em Química), lembro que os meus professores tratavam com menosprezo as disciplinas pedagógicas, como se elas não fossem importantes para a formação (DOCENTE 02).

Sou professora do Núcleo Pedagógico e sinto na pele uma espécie de menosprezo das disciplinas e conseqüentemente das professoras do núcleo pedagógico, às vezes não se lembram da gente nem para participar de alguns projetos que são de interesse dos Cursos, sem contar o fato de ter um número reduzido de disciplinas pedagógicas em comparação com as disciplinas do Núcleo específico e complementar e, como somos poucas professoras da área pedagógica, fica difícil lutar com algumas questões de melhoria dentro dos Cursos (DOCENTE 04).

Ao serem analisados os Objetivos Gerais dos Cursos, observou-se que, apesar do enfoque dado aos Componentes Técnicos, os Objetivos Educacionais expressos nos PPCs orientam para a Formação de Docentes, tendo em vista propiciar aos estudantes, ao longo de seu processo de formação, um ambiente de ensino que permita a aquisição de bases sólidas para o exercício na Docência. Conforme descritos abaixo:

Curso: Licenciatura em Informática: Propiciar uma formação interdisciplinar sólida e abrangente de profissionais, com base nas áreas de informática e educação, a fim de que possuam uma sólida formação teórica aliada à prática para atuarem no Ensino Fundamental, Médio e Técnico, enfatizando aspectos científicos, técnicos, pedagógicos, humanísticos e sociais, permitindo-os prover o conhecimento científico e tecnológico da informática aplicada à educação. (Objetivo geral/ Licenciatura em Informática/PPC, 2011 p.7).

Curso: Licenciatura em Química: Garantir uma ampla fundamentação teórico-prática sobre as diversas áreas da química e suas relações com a sociedade, o cotidiano e a vida, fazendo com que seja formado um profissional com bases humanistas para atuação como professor de química na educação

básica, prioritariamente no ensino médio. (Objetivo geral/ Licenciatura em Química/PPC, 2011, p.8).

Nota-se que somente o curso de Licenciatura em Informática designa como área de atuação profissional do egresso o exercício no Ensino Técnico, ou seja, na Educação Profissional (*grifo das autoras*). O curso de Licenciatura em Química não traz expressamente esse compromisso em seu Objetivo Geral, estabelecendo como campo de atuação do egresso o exercício da Docência na Educação Básica, prioritariamente no Ensino Médio. Nesse sentido, foi necessário verificar se o magistério na Educação Profissional estaria contemplado como possível campo de atuação do egresso do curso de Licenciatura em Informática, sendo confirmado, após a leitura do item área de atuação.

Área de atuação: O egresso do Curso de Licenciatura em Informática é um profissional que detém uma formação favorecida pela utilização da Tecnologia da Informação e Comunicação, com sólida e ampla qualificação científica e pedagógica, capacitado a acompanhar a evolução das novas tecnologias na área de Tecnologia da Informação e Computação educacional. Este, poderá atuar: em instituições de ensino Fundamental, Médio e **profissionalizante**. (*grifo das autoras*). (Área de atuação/PPC/ Licenciatura em Informática, 2011, p. 11).

Tal confirmação suscitou a necessidade de analisar criteriosamente a matriz curricular e o ementário do curso de Licenciatura em Informática no eixo formativo “núcleo pedagógico”, para verificar dentre os 10 Componentes Curriculares ofertados, qual (is) abordam as especificidades da Educação Profissional. Nesse caso, identificou-se a existência da disciplina “Fundamentos sócio - históricos da Educação” (80 horas), ministrada no 1º semestre, que, de acordo com a ementa, sugere uma aproximação com as discussões que tratam dos pressupostos teóricos da Educação Profissional. Contudo, a docente que ministra o componente descartou essa possibilidade, pois, segundo a mesma, tal abordagem teórica não acontece no referido componente curricular, em razão de que *não há no rol de unidades/ conteúdos bibliográficos que orientem para essa discussão. (Docente 02)*.

A análise documental realizada nos PPCs, Matrizes e Ementários serviu de fundamentação para a realização das entrevistas, que tiveram a finalidade de averiguar de que forma as particularidades relativas à Educação Profissional são trabalhadas ao longo do

processo de formação dos estudantes. Para tanto, os depoentes foram inquiridos com o seguinte questionamento: *O curso de Licenciatura em Informática prepara professores para uma possível atuação na Educação Profissional? Em caso afirmativo, de que forma acontece?*

Os depoimentos revelaram incongruências acerca da questão levantada, pois, enquanto alguns afirmaram a existência da preparação para docência na Educação Profissional, outros afirmaram que não conseguem percebê-la durante a formação, como é possível verificar nos depoimentos abaixo:

Imagino que o curso prepare professores para atuar nas mais diversas áreas, de maneira geral. Especificamente para a Educação Profissional não, pois não é dado um enfoque específico no Curso e acredito que nem possa. Porém, considero que o curso prepare também para preparar o futuro docente para atuar em instituições que ofertem a Educação Profissional, embora na matriz curricular não tenha nada específico em nenhuma componente (Aluno Concluinte (Licenciatura em Informática) AC-2).

Acredito que sim, por que eu, enquanto professora, não vejo diferença em trabalhar com o ensino médio e com o ensino profissionalizante, então, em minha opinião, o curso prepara de maneira geral e o próprio PPC do curso não traz essa obrigatoriedade. O Estágio Supervisionado perpassa para todas essas modalidades, ou seja, o estágio supervisionado III é para vivenciar a realidade de uma Instituição que oferte EJA, EAD, e também Educação Profissional. Então, o aluno consegue no estágio perpassar por essas modalidades e dentro das demais componentes curriculares são montados projetos de intervenção, buscando preparar os alunos para diferentes situações que irão ter para atuar como docente. E uma outra informação interessante, é que uma aluna do IFAP recém-formada se submeteu à prova do último concurso para professor da Instituição. Conseguiu uma boa pontuação. Na prova de didática, ela conseguiu o primeiro lugar e na classificação geral, ela ficou em terceiro lugar. Isso significa que estamos, sim, preparando futuros docentes para atuarem na Educação Profissional, assim como em outras vertentes da Educação Básica (DOCENTE 01).

Segundo o relato do docente (D- 01), o IFAP oportuniza aos estudantes as abordagens da Educação Profissional por meio de ações pontuais que acontecem durante o Estágio Supervisionado III, momento em que os alunos são encaminhados às escolas que ofertam Cursos Profissionalizantes. Na ocasião, os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática profissional da Modalidade EP e também através de Projetos de Intervenção Pedagógica. O depoimento do aluno confirma a análise realizada na matriz curricular e nas ementas das disciplinas, *que as discussões sobre a Educação Profissional ocorrem, esporadicamente, em*

algumas disciplinas, mas não está contemplada especificamente em um componente curricular.

O coordenador de Curso (**C-1**) informou que o foco principal é a formação para a Educação Básica e que a preparação voltada para a atuação na Educação profissional não é uma exigência do MEC. No entanto, o mesmo acredita que o fato de os estudantes terem a possibilidade de saírem do IFAP com uma preparação que considere a atuação na Educação Profissional é importante para atender uma necessidade do mercado de trabalho nessa área.

Considero importante que os alunos tenham uma formação abrangente, apesar de sermos exigidos que formem para Educação Básica, mas foi definido ao iniciar o curso que os alunos também tivessem essa formação de caráter técnico, que o aluno ao sair da instituição fosse capaz de atuar na parte profissional e por ser um dos principais focos com a criação dos institutos federais e escolas técnicas federais, a gente pode também está instruindo os alunos que tenham uma visão de como é o funcionamento dessas instituições e onde podem estar atuando, porque não basta ter uma formação de nível médio e superior, pois a gente passa a deixar no mercado um vazio muito grande se não tiver uma capacitação técnica. Então, a gente precisa ter uma formação parte básica e técnica, para que possamos sanar uma necessidade do mercado (COORDENADOR C-1).

Diante desta evidência, foi perguntado aos participantes se os mesmos consideravam importante que essa discussão fosse contemplada efetivamente no currículo dos cursos, tendo em vista o fato dessa modalidade de ensino ser o foco principal na Instituição formadora. Sobre esse ponto, os entrevistados se posicionaram favoráveis: o aluno (**AC-2**) argumentou que essa possibilidade poderia, inclusive, ser um diferencial dos Cursos de Licenciatura do IFAP.

Sim, essa discussão é fundamental para entender inclusive a proposta do curso e considero que seria um diferencial do curso de Licenciatura em Química se comparada com os outros cursos ofertados no Estado, haja vista que esse diferencial fará com que você consiga perceber as realidades (Aluno Concluinte (Licenciatura em Química) AC-2).

Na visão do Gestor Pedagógico (**G-1**), a discussão sobre as questões que envolvem a Educação Profissional deve ser *trabalhada ao longo da formação dos estudantes de forma transversal, através de projetos ou e como temática em uma aula magna, mas não obrigatoriamente vinculada em uma disciplina*. Segundo a opinião do mesmo, ela ficaria limitada a Disciplina ou Semestre, conforme pode ser percebido no depoimento abaixo:

Sim, tem que ter desde o início do semestre, mas de uma forma transversal e não amarrado em uma disciplina. Não entendo que deva ocorrer obrigatoriamente em uma disciplina, mas que aconteça em forma de projeto, pois se fosse contemplada como conteúdo de uma disciplina ficaria amarrado somente naquele semestre em que estivesse ocorrendo à disciplina e creio que essa temática deva ser discutida em todos os momentos do curso, inclusive na Aula Magna (GESTOR (G-1)).

Todavia, entende-se que o fato de as abordagens acerca da Educação Profissional estarem efetivamente contempladas em uma componente curricular não significa que essa discussão se limite somente ao Componente ou Semestre específico. É importante mencionar que a pretensão desta pesquisa é buscar fomentar discussões que resultem em propostas curriculares para a melhoria do processo de formação dos estudantes dos Cursos de Licenciatura do IFAP, no sentido de assegurar que os debates e abordagens sobre a Educação Profissional sejam contempladas efetivamente no currículo dos Cursos.

Considerações finais

De maneira geral, esta pesquisa constituiu um olhar sobre a Formação de Professores ofertada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá - *campus* Macapá, nos cursos de Licenciatura em Informática e em Química. Os resultados revelaram que os cursos têm como objetivo formar docentes para Educação Básica, prioritariamente, no Ensino Médio. Ou seja, as Licenciaturas do IFAP têm finalidades de formação semelhante às Licenciaturas ofertadas nas Universidades. Mas, a preparação para o exercício do magistério na Educação Profissional não é primazia e, por essa razão, é vista como algo complementar à formação principal.

Contudo, a Instituição proporciona aos estudantes momentos de discussões e vivências acerca das especificidades da Educação Profissional como modalidade de ensino, que ocorrem de forma pontual, por meio de projetos de intervenção, palestras e durante a etapa de estágio supervisionado III, em que o estudante experiencia a realidade profissional em uma instituição de Ensino profissional. Porém, não há, de fato, nas matrizes curriculares dos cursos, nenhuma disciplina que trabalhe especificamente os fundamentos teóricos – metodológicos da Educação Profissional.

Apesar de tais abordagens serem importantes para a formação, elas não asseguram uma

significativa preparação para a docência da Educação Profissional, pois, uma formação docente de qualidade depende de múltiplos fatores que vão desde as condições infra estruturais adequadas, alinhados a uma sólida base teórico-prática voltada à formação docente no campo de atuação pretendido. Nesse sentido, Machado (2008) e Moura (2008) destacam que a formação deste professor deve ser reflexiva sobre sua atuação no campo da Educação Profissional, a fim de que o mesmo não seja um mero reproduzidor dos ditames do mercado, mas, que tenha a compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que dizem respeito aos diferentes campos de atuação.

Portanto, espera-se que esta pesquisa contribua para fomentar o interesse por novos estudos sobre a Formação de professores na Rede Federal de Educação Tecnológica, no sentido de revelar melhores possibilidades de formação nessas instituições, que têm como um de seus principais objetivos, o desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica no país e que, por conta disso, devem contribuir para a superação do *déficit* de professores no campo formativo da Educação Profissional.

Referências

ALVES, Rosilda Maria. **Processos de implantação e implementação dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física no CEFET-PI**. 2009. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – UnB, Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008 e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019.

BRASIL. Resolução nº 6/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 jul. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o Ensino Profissional Primário e Gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto>. Acesso em 20 de abril de 2023.

BRASIL. Decreto-lei Nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1942b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4073.htm. Acesso em: 25 de abril de 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em 04 de abril de 2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. Brasília 2006. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52006.pdf?query=Ensino%20B%C3%A1sico. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 339/70. Trata sobre os desenhos dos cursos emergenciais. Esquema I, II e III. Disponível em: <https://lexlink.eu/conteudo/geral/ia-serie/3369303/portaria-no-33970/21893/por-tipo-de-documento/legal>. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: PDE/SETEC, 2008.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Contribuições para o processo de construção dos cursos de Licenciatura dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. (documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2008.

BRASIL. MEC – Ministério da Educação. Escassez de Professores no Ensino Médio:

Propostas estruturais e Emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007.

CARNIELLI, Beatrice Laura; GOMES, Candido Alberto; CAPANEMA, Clélia de Freitas. O magistério da educação profissional: vencendo o dualismo histórico. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 2, n. 2, p. 221-229, 2008.

COSTA, Maria Adélia. **Política de formação de professores para a Educação Profissional e tecnológica: cenários contemporâneos.** Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação/UFU, 2012.

DINIZ - PEREIRA, Julio Emílio. As Licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, n. 68, p.109-125, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

LIMA, Fernanda Bartoly G. de; SILVA, Kátia Augusta C. P. Cordeiro da. As Licenciaturas nos Institutos Federais: concepções e pressupostos. In: **ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 4, 2011, Goiânia. Disponível em <http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf> Acesso em 13 de mai.2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas I.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Diferenciais inovadores na formação de professores para educação profissional.** (documento técnico encaminhado à SETEC/MEC). Brasília: MEC/SETEC, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **A formação docente para a educação profissional tecnológica.** **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v.1, n.1, p.23-28, jun. 2008.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PETEROSSO, Helena Gemignani. **Formação de professores para o ensino técnico.** São Paulo: Loyola. 1994.

SALES, Paula Elizabeth Nogueira. **Políticas de capacitação profissional de jovens: Estudo sobre as relações entre as atividades teóricas e práticas em um Programa de Aprendizagem.** Dissertação (mestrado)- Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Programa de Pós Graduação em Educação. Belo Horizonte, 2010.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliane Marta T.; FARIAS FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 205-224.

Submissão em: 16/08/2022

Aceito em: 15/09/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO SISTEMA ESTADUAL DO PARÁ

Roberto Adriano Sales Lima¹
Catia Oliveira Macedo²

Resumo: A Educação Profissional e Tecnológica Estadual do Pará (EPT-Pa) tem se caracterizado por apresentar uma trajetória marcada por constantes reformas, as quais têm dificultado o aperfeiçoamento de muitos de seus aspectos, predominantemente, o político-pedagógico. A pesquisa que desenvolvemos procurou discutir as políticas de gestão aplicadas a esse sistema de ensino ao longo de diferentes projetos de governo (de 1998 a 2018), a fim de compreender como os posicionamentos governamentais, impactaram na concepção/modelo de educação profissional adotado pelo mesmo e quais foram seus reflexos no trabalho docente e na condução do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Neste ínterim, verificou-se que a hegemonia na aplicação práticas gerencialistas foi o fator que mais contribuiu para a sua condição de letargia. Constatou-se também uma falta de clareza quanto ao modelo pedagógico que é adotado pela rede. Como principal problema de pesquisa, buscamos compreender de que forma as constantes alterações nas políticas de gestão da EPT-Pa têm impactado no quadro docente e na proposta de ensino médio integrado. A metodologia utilizada nesta pesquisa consistiu de uma revisão bibliográfica, análise de documentos e levantamento de dados através de entrevistas. Na argumentação teórica, optou-se por autores que se utilizam do materialismo histórico-dialético, tais como Araújo, Frigotto, Ramos, dentre outros, por entendermos que este método é suficientemente adequado à leitura da inter-relação que se realiza entre educação, trabalho e políticas públicas.

Palavras-chave: Gestão. Educação Profissional e Tecnológica. Políticas Públicas. Sistema Estadual.

PUBLIC POLICIES AND MANAGEMENT OF PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN THE STATE SYSTEM OF PARÁ

Abstract: The State Professional and Technological Education of Pará (EPT-Pa) has been characterized by presenting a trajectory marked by constant reforms, which have hindered the improvement of many of its aspects, predominantly the political-pedagogical one. The research we developed sought to discuss the management policies applied to this education system throughout different government projects (from 1998 to 2018), in order to understand how government positions impacted the conception/model of professional education adopted by it. and what were its effects on teaching work and the conduct of Secondary Education Integrated with Professional Education. In the meantime, it was found that the hegemony in the application of managerial practices was the factor that most contributed to their lethargic condition. There was also a lack of clarity regarding the pedagogical model adopted by the network. As the main research problem, we seek to understand how the constant changes in EPT-Pa management policies have impacted the teaching staff and the proposal for integrated secondary education. The methodology used in this research consisted of a bibliographic review, document

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Especialista em Gestão de Ciência, Tecnologia e Educação Profissional e Tecnológica pela Escola de Governança Pública do Pará. Graduado em Geografia pela Universidade Federal do Pará. E-mail de contato: roberto.sectet@gmail.com

² Doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Graduada em Geografia pela Universidade Federal do Pará. Professora Adjunta na Universidade Estadual do Pará. E-mail de contato: ccatiammacedo@gmail.com

analysis and data collection through interviews. In the theoretical argument, we chose authors who use historical-dialectical materialism, such as Araújo, Frigotto, Ramos, among others, as we understand that this method is sufficiently adequate to read the interrelationship that takes place between education, work and public policies.

Keywords: Management. Professional and Technological Education. Public policy. State System.

POLÍTICAS PÚBLICAS Y GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA EN EL SISTEMA ESTATAL DE PARÁ

Resumen: La Educación Profesional y Tecnológica del Estado de Pará (EPT-Pa) se ha caracterizado por presentar una trayectoria marcada por constantes reformas, que han dificultado la mejora de muchos de sus aspectos, predominantemente el político-pedagógico. La investigación que desarrollamos buscó discutir las políticas de gestión aplicadas a este sistema educativo a lo largo de diferentes proyectos de gobierno (de 1998 a 2018), con el fin de comprender cómo las posiciones gubernamentales impactaron la concepción/modelo de educación profesional adoptada por el mismo, y cuáles fueron sus efectos en la labor docente y en la conducción de la Educación Secundaria Integrada con la Educación Profesional. Mientras tanto, se encontró que la hegemonía en la aplicación de prácticas gerenciales fue el factor que más contribuyó a su condición de letargo. También hubo falta de claridad sobre el modelo pedagógico adoptado por la red. Como principal problema de investigación buscamos comprender cómo los constantes cambios en las políticas de gestión de la EPT-Pa han impactado en el profesorado y en la propuesta de educación secundaria integrada. La metodología utilizada en esta investigación consistió en una revisión bibliográfica, análisis de documentos y recolección de datos a través de entrevistas. En el argumento teórico, elegimos autores que utilizan el materialismo histórico-dialéctico, como Araújo, Frigotto, Ramos, entre otros, por entender que ese método es suficientemente adecuado para leer la interrelación que se da entre educación, trabajo y políticas públicas.

Palabras clave: Gestión. Educación Profesional y Tecnológica. Políticas públicas. Sistema Estatal.

Introdução

O sistema estadual de educação profissional do Pará tem apresentado um significativo desempenho em seu período mais recente. Uma prova disso é que no ano de 2020, o mesmo respondeu por 60% da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (Técnicos e de Formação Inicial e Continuada³) do sistema público, com um total de 15.611 matrículas (BRASIL, 2021).

Apesar dessa representatividade, o mesmo ainda não possui um volume significativo de estudos e pesquisas que possibilitem a construção de uma visão mais clara sobre sua trajetória

³ Os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou seja, de qualificação profissional. São organizados para preparar para a vida produtiva e social, promovendo a inserção e reinserção de jovens e trabalhadores no mundo do trabalho.

histórica, nem mesmo de sua fase mais contemporânea.

Como principal problema de pesquisa, buscamos compreender de que forma as constantes alterações nas políticas de gestão da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem impactado no quadro docente e na proposta de ensino médio integrado do sistema estadual de educação profissional do Pará?

Para dar conta desta problemática procuramos detalhar as diferentes estratégias de gestão direcionadas à EPT estadual, revendo desde a parceria realizada com uma Organização Social (OS) nos governos de Almir Gabriel e Simão Jatene do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) - de 1998 a 2006 -, até a breve retomada da educação profissional pela administração direta realizada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) no governo de Ana Júlia Carepa do Partido dos Trabalhadores (PT) – entre 2007 a 2010 - e finalizando com o retorno do PSDB (novamente com Simão Jatene) entre 2011 a 2018.

Optamos pela abordagem qualitativa tendo em vista que um dos objetivos deste trabalho é captar a percepção dos docentes sobre as diretrizes norteadoras da educação profissional estadual. E, como nos assegura Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A revisão bibliográfica foi respaldada, predominantemente, em teóricos como Araújo (2010), Ramos (2008), Frigotto (2001), Burnier (2007) e Giron (2012), os quais apresentam produções embasadas no materialismo histórico-dialético e por entendermos que este método é o que melhor realiza a leitura da interface existente entre educação, trabalho e políticas públicas, na qual a educação profissional está inserida. Tal método também subsidia o necessário resgate histórico das políticas públicas direcionadas à EPT estadual em meio às disputas e contradições das diversas propostas de governo que se sucederam ao longo do período em estudo.

Para consubstanciar esta pesquisa, optamos por utilizar o questionário eletrônico (Google Forms) para realizar o levantamento de dados junto aos docentes da EPT-Pa, tendo em vista dois fatores principais. O primeiro esteve relacionado à ocorrência da Pandemia do Coronavírus, a qual

limitou bastante a aproximação entre as pessoas. O segundo é que tal ferramenta vem sendo largamente utilizada em áreas diversas tais como as ciências sociais, economia, educação e administração. Como ferramenta operativa, é usada em pesquisas nas quais se investiga de modo sistemático a opinião de dada população sobre um assunto específico, auxiliando o pesquisador no acesso a eventos ocorridos no passado, na elaboração de perfis de comportamento e de diagnósticos diversos (VASCONCELLOS; GUEDES, 2007, p. 4).

Para o tratamento dos dados coletados, utilizamos a análise de conteúdos, pois segundo Gomes (2001) esta técnica nos permite optar por vários tipos de unidades de registro (palavras, frases ou orações) e unidades de contexto, o qual consiste em precisar/situar o contexto do qual a mensagem faz parte (GOMES, 2001, p. 75). Nesta pesquisa recorreremos a ambas as unidades, pois ora utilizamos as respostas completas coletadas, ora apenas parte das respostas (palavras ou frases), mas sempre tendo o cuidado de realizar a devida contextualização das mesmas.

Para proteção do anonimato dos participantes foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TELC) e os nomes dos pesquisados foram codificados como “P1” a “P12”.

Destarte, procuramos mostrar que diante dessas dificuldades que o sistema estadual de educação profissional do Pará enfrenta, é imprescindível que o mesmo procure dispor de um projeto amplo e contínuo (de Estado e não de governo) voltado à resolução das questões relativas ao quadro docente e à efetiva implementação de Ensino Médio Integrado sob os princípios de uma pedagogia emancipadora, pois entendemos que a mesma se constitui como um importante instrumento de aperfeiçoamento para esta modalidade de ensino.

Práticas gerencialistas na educação

A emergência das políticas neoliberais na educação brasileira remonta à década de 1990, período em que essa ideologia passou a ditar os rumos dos modelos educacionais tendo como grandes norteadores os princípios de Qualidade Total⁴ do ensino para atender ao mercado globalizado. Como exemplo de marcos de difusão dessas políticas, temos a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990); o documento elaborado pela Comissão Econômica

⁴ Qualidade Total representa o conjunto de iniciativas com foco na eficiência total da empresa, visando a satisfação e superação das necessidades e desejos do público-alvo. Os primeiros registros dessa modalidade gerencial são da década de 1930, quando o engenheiro americano Walter Shewhart desenvolveu os primeiros métodos estatísticos nesse sentido.

para a América Latina e Caribe - CEPAL, ambos alertando sobre a necessidade de implementação de mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva e textos do Consenso de Washington⁵ que também fazem referência às necessidades de reformas econômicas e educacionais, dentre outros (GIRON, 2012; KUENZER, 2017).

Sobre essa tendência, Frigotto (2001), faz as seguintes considerações:

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de Educação Profissional patrocinado pelos organismos internacionais - Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc.- aceito de forma subordinada pelo governo federal, do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 2001, p. 9-10).

Foi então nos governos de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) e de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) que essa conjuntura reformista se materializou. E como fruto desse processo, teremos a aprovação, em 1997, do projeto de LDB apresentado pelo senador Darcy Ribeiro (transformando-se na Lei n. 9.394/96) e também do Decreto n. 2.208/97, os quais adequaram o ensino médio e a educação profissional às finalidades do ideário neoliberal.

Paralelo a essa tendência de reformulação da legislação educacional, teremos também a aplicação de um novo modelo de administração pública na política brasileira. Essa nova forma organizacional e processual do Estado se caracteriza pela busca por maior eficiência associada à redução de investimentos públicos e para tanto, passa a recorrer às práticas competitivas do ambiente empresarial. Dentro desta lógica é que encontraremos o modelo de administração gerencialista que ao se inspirar nas práticas do setor privado têm se caracterizado por priorizar os fins em detrimento dos meios. Para tanto, procura sustentar-se nos princípios de eficiência e eficácia, no controle social, na busca do planejamento estratégico e na chamada responsabilização (accountability) (CARVALHO; SILVA, 2014).

As estratégias comumente adotadas pela administração gerencialista, ou seja, a terceirização e a realização de parcerias com as organizações do Terceiro Setor como as Organizações Sociais (OS), as Organizações da Sociedade Civil (OSC) ou as Organizações

⁵ Também conhecido como Consenso Neoliberal, o Consenso de Washington é um documento que traça metas que definem o futuro da economia mundial, as políticas sociais e de desenvolvimento, e especificamente o papel do Estado na economia.

Sociais Civis de Interesse Público (OSCIP), tendem a conduzir as políticas públicas com demasiada ênfase na busca por resultados, ainda que com pesados custos sociais (FALCONER; FISCHER, 1998).

Neste sentido, no instante em que as práticas da administração gerencial são incorporadas às políticas públicas educacionais, estas começam a assumir feições de caráter mais mercantil. Difunde-se assim a premissa de que a melhora na administração pública somente poderia ocorrer se houvesse a transferência de muitas das funções do Estado para serem exercidas por empresas privadas, como no processo da terceirização, ou ainda se um novo ente social que não seja público e nem privado (Terceiro Setor⁶) assumisse parte das funções estatais (KUENZER, 2017).

Percebemos então como a lógica neoliberal sob a forma da administração gerencialista passa a moldar as políticas voltadas à educação. Para detalharmos um pouco mais nossa análise, partiremos para a compreensão de como e em que momentos esse modelo de administração neoliberal passa a impactar na gestão do sistema estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Pará (EPT-Pa). E nesta breve análise, levaremos em consideração tanto as reformas legais exaradas pelo governo federal, quanto os diferentes projetos estaduais direcionados a essa modalidade educacional ao longo do período em estudo.

A constituição do sistema estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Pará

O primeiro passo na constituição do sistema estadual de EPT-Pa ocorreu em 1989 com a criação da Escola Técnica Estadual do Pará (ETEPA), no governo de Hélio da Mota Gueiros.

A Escola Técnica Estadual do Pará (ETEPA) nasce no governo de Hélio Gueiros e da então secretária de Educação, Terezinha Moraes Gueiros, em 23 de maio de 1989, em um projeto que fundiu a Escola Estadual Magalhães Barata, fundada em 1967, e o Centro Interescolar Maria da Silva Nunes, fundado em 1980, que funcionavam como duas escolas distintas em um mesmo terreno, no bairro do Telégrafo, em Belém. (TEODORO, 2010, p. 107).

⁶ O terceiro setor é o conjunto de atividades voluntárias desenvolvidas em favor da sociedade, por organizações privadas não governamentais e sem o objetivo de lucro, independentemente dos demais setores (Estado e mercado).

Nos anos seguintes novas escolas foram adaptadas para ofertar a educação profissional, como por exemplo, a Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Maria da Silva Nunes (Belém) e as E.E.E.M Juscelino Kubistchek (Marituba) e E.E.E.M Albertina Leitão (Santa Isabel do Pará), dentre outras (NASCIMENTO, 2012).

Essas ações passam a instituir o sistema estadual de educação profissional do Pará. Deste momento até o início do período delimitado para nossa pesquisa, a grande marca das políticas estaduais foi a preterição da educação secundária e com ela a educação profissional, pois diante do grande atraso educacional do estado, a prioridade do governo era com o ensino fundamental, conforme se pode constatar nas afirmações a seguir:

[...] e quanto ao ensino de 2º grau, ele apresentava o sistema estadual como incapaz de propiciar educação de qualidade para a maioria da população, tanto no tocante ao ensino, como nos fatores relacionados à gestão centralizada e antidemocrática. Estimava-se ali que houvesse um déficit de 671.142 vagas para o 2º grau [...] O referido atraso devia-se ao esquecimento desse nível intermediário e maior investimento dos últimos anos no 1º e 3º graus, tanto por municípios quanto Estado e União. (ALBERTO apud TEODORO, 2010 p. 107).

Vimos então que nesta fase tínhamos um ensino médio que recebia pouquíssima atenção do poder público estadual e nele a educação profissional lutava para se estruturar. Diante desta realidade a EPT estadual pouco se desenvolveu, apresentando assim um caráter muito incipiente. Por esse motivo decidimos deixar esse período de fora de nossa pesquisa.

Chegamos então a um ponto que muito nos interessa que é o período que definimos como sendo a trajetória recente do sistema estadual de educação profissional, ou seja, aquele que se inicia em 1998 (ano em que a gestão das Escolas Técnicas Estaduais é executada por uma Organização Social, a Organização Social Escola Técnica de Trabalho e Produção - OS-ETTP) e finaliza em 2018 (com o fim da sequência de governos do PSDB no Pará).

Neste período delimitado, entendemos como sua principal marca a aplicação de políticas descontinuadas, caracterizadas pela hegemonia do modelo de administração gerencialista levada à cabo pelos sucessivos governos do PSDB e por uma breve interrupção dessa tendência com a ascensão, em 2007, do governo de Ana Júlia Carepa (PT) e no qual se buscou algumas ações visando o aperfeiçoamento político-pedagógico desta modalidade de ensino estadual.

Este cenário de hegemonia dos governos do PSDB e seu projeto neoconservador, caracterizou-se pela busca por resultados na administração pública (tanto na esfera federal como na estadual) e também pela implementação de reformas na legislação pertinente ao ensino médio e profissional, tais como, a Lei de Diretrizes da Educação Nacional (LDBN) de 1996, o Decreto n. 2.208/97 e a programas como o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, os quais traziam em seu bojo as diretrizes neoliberais.

Outra grande marca do projeto do PSDB para a educação profissional estadual do Pará foi a aposta em um modelo de gestão realizado pelo Terceiro Setor, o qual na concepção neoliberal apresentaria melhores resultados que o setor público. Assim, em fins dos anos noventa ocorreu a transferência de gestão das onze escolas técnicas estaduais para a OS-ETTP.

Foi então neste ambiente de aplicação de diferentes modelos de gestão que a educação profissional pouco a pouco foi se estruturando, mas sem grandes preocupações com questões de ordem político-pedagógica. Pelo contrário, sua grande marca repousa nas ações descontinuadas e na permanência de antigos gargalos que impedem um maior aperfeiçoamento desta modalidade de ensino estadual.

O tópico a seguir consiste em uma revisão da reforma gerencialista aplicada à educação profissional do sistema estadual caracterizada pela experiência de gestão conduzida pela Organização Social Escola Técnica de Trabalho Produção (OS-ETTP), entre os anos de 1998 a 2008 e seus impactos no sistema de EPT estadual.

A controversa experiência de gestão da EPT estadual por uma Organização Social: o caso da OS-ETTP

Passados alguns poucos anos de sua incipiente constituição como serviço público estatal, em 1989, a educação profissional estadual do Pará logo foi submetida à sua primeira e controversa reforma. Esta consistiu na realização de uma parceria entre o governo do estado e uma Organização Social para realizar a gestão das escolas tecnológicas.

Durante o período de 1998 a 2006, com o discurso de melhorar a eficiência da administração pública, o governo do estado sob o comando de Simão Jatene do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), resolve submeter a EPT estadual à gestão de uma Organização Social (OS).

Diante deste novo modelo de gestão foram investidos, na educação profissional do Pará, R\$43,3 milhões oriundos do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Este programa foi criado com o objetivo anunciado de financiar a expansão física da Rede de Educação Profissional, pública e privada (ARAÚJO; ARAÚJO, 2017, p. 110). Neste sentido constatou-se que o mesmo

foi marcado por institucionalizar um sistema paralelo de formação profissional que podia se articular ao sistema regular de ensino, porém só de forma concomitante ou sequencial e não integrada; e pela intensificação da oferta de cursos profissionais básicos, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, mas sem promoção desta. O Programa se constituiu como a firme demonstração, não só da interferência do mercado na formulação das políticas educacionais, mas também da transferência do capital público para a iniciativa privada. (NASCIMENTO, 2012, p. 67).

Seguindo as diretrizes do governo federal presentes no PROEP e sob a administração da Organização Social Escola Técnica de Trabalho e Produção (OS-ETTP), a educação profissional estadual em nada avançou, pelo contrário, ainda segundo Araújo; Araújo (2017) a estratégia de gestão da EPT estadual por uma Organização Social, se mostrou muito desastrosa, pois

As Escolas Técnicas de Trabalho e Produção representaram um projeto educacional que desobrigava o estado das funções educacionais, mas obrigava-o ao financiamento das atividades desenvolvidas por terceiros sem que tivesse o poder de decisão política sobre o uso destes recursos. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2017, p. 111).

Além das questões expostas acima, pelo autor, ocorreu também o subaproveitamento do sistema escolar; a visão educacional restrita; a desarticulação com outros setores e políticas do Estado; a não colaboração para o fortalecimento de uma cultura de estudos, dentre outros fatores, que caracterizaram a gestão da EPT estadual pela OS-ETTP (TEODORO, 2010, p. 3).

Outro aspecto a se destacar é que mesmo com o grande volume de recursos repassados pelo PROEP à rede estadual, a infraestrutura das escolas continuava precária e os materiais e equipamentos necessários às práticas de ensino sempre eram escassos (ROCHA, 2010, p. 3).

A interrupção no projeto gerencialista

O governo recém-eleito de Ana Júlia Carepa (PT) encerrou a experiência com a Organização Social OS-ETTP realizando seu distrato em 2008. Em seguida, por meio da Portaria nº 042/2008 de 11 de julho de 2008 cria a Rede de Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará (REDE EETEP), devolvendo a Educação Profissional à administração direta do estado, alocando-a na Secretaria Executiva de Educação - SEDUC. Para dar suporte a educação profissional recém-recuperada, é realizada uma reestruturação no organograma da SEDUC para que a mesma passasse a dispor de uma Diretoria de Ensino Médio e Profissional (DEMP), assim como de uma Coordenação de Educação Profissional (COEP) (NASCIMENTO, 2012, p. 103).

Mesmo diante desta estrutura ainda incipiente, a administração direta estadual já conseguia garantir um retorno econômico e social mais significativo que a experiência gerencialista do PSDB nos anos anteriores, pois segundo Araújo; Araújo (2017), ao final do período em que a OS-ETTP esteve à frente da educação profissional, encontrávamos a seguinte situação:

[...] no ano de 2006 haviam 1800 alunos matriculados nas escolas tecnológicas para um orçamento anual de mais de cinco milhões de reais (sem contar o pagamento de parte do pessoal docente). Já em 2008, depois do distrato da OS-ETTP e com a retomada da gestão das escolas pela SEDUC, o número de alunos passou para 4.957, com um custeio de pouco mais de um milhão de reais. (ARAÚJO; ARAÚJO, 2017, p. 7-8).

Neste momento, tivemos uma significativa mudança de rumo na política de gestão da EPT estadual, caracterizada pelo rompimento com o modelo gerencialista - representado pela experiência de gestão da OS-ETTP. Diante desta nova realidade, buscam-se diversas ações visando à implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no sistema de ensino estadual (ROCHA 2010, p. 14).

O desafio de implementação do ensino médio integrado à educação profissional

Muitos são os fatores que dificultam a aplicação de políticas educacionais no dia-dia escolar, principalmente quando se trata de uma modalidade de ensino tão desafiadora quanto a Educação Profissional e Tecnológica. Estes fatores impeditivos, vão desde questões como escassez de recursos materiais e financeiros até ausência de processos formativos voltados ao corpo docente.

Bem, nosso objetivo neste momento não é o de elencar todas as dificuldades existentes na execução da proposta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica e sim o de dar especial atenção a um fator que se mostrou mais pertinente ao longo de nossa pesquisa. Trata-se da definição do modelo pedagógico que irá fundamentar o ensino médio integrado que se almeja alcançar.

Partindo desta perspectiva entendemos que grande parte da dificuldade de se implementar o ensino médio integrado está relacionada à falta de clareza quanto a proposta que de fato será colocada em ação no chão da escola. A aplicação de um projeto como este, requer uma clara definição quanto aos elementos teóricos e metodológicos que nortearão as práticas de ensino dos professores. Para que isso ocorra, é fundamental a oferta de processos formativos continuados aos profissionais da educação (professores, gestores escolares e técnicos), a fim de que os mesmos compreendam e dominem tais ferramentas necessárias à efetivação desta proposta pedagógica. Pois, segundo Araújo e Frigotto (2015),

[...] a história da educação brasileira, inclusive a profissional, é marcada pela disputa entre dois projetos principais: uma pedagogia pragmática, que busca subordinar a educação aos interesses imediatos da realidade dada, e uma pedagogia da práxis⁷, que se orienta para um tipo de formação que se compromete com a construção de um futuro e que busca favorecer processos de ampla qualificação dos trabalhadores. Essas duas abordagens podem ser entendidas de diferentes maneiras e também são diferentes as formas como elas se apresentam nas estratégias formativas. (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 1).

Nesta mesma linha de raciocínio Feres (2018), destaca também que:

[...] na prática, a experiência na implementação do ensino técnico integrado é complexa, o que leva muitas escolas a desenvolver currículos justapostos, que acumulam os conteúdos do ensino médio com os do ensino técnico. Portanto, em que pese a relevância da formação técnica integrada, são grandes os seus desafios, tendo em vista que ela está inserida numa cultura que tem dificuldades em integrar as dimensões da educação e do trabalho. (FERES, 2018, p. 32).

Diante do exposto, vemos que implementar efetivamente o Ensino Médio Integrado é um desafio e requer, antes de tudo, saber definir qual modelo pedagógico o sistema de ensino

⁷ Trata-se de uma concepção de educação voltada a uma prática social transformadora, ou seja, despida de engessamentos e, portanto, constituída de um caráter processual, dinâmico e ininterrupto (MORAIS, 2016, p. 209).

quer promover. Se irá optar por uma proposta que se propõe simplesmente a preparar seus estudantes para o mercado de trabalho desenvolvendo o que Araújo denomina de uma “pedagogia pragmática” que se caracteriza pela simples unificação dos conteúdos currículos da formação básica com os do ensino profissional. Ou se pretende desenvolver uma formação mais completa e integral da pessoa por meio de uma “pedagogia da práxis” caracterizada por uma forma de execução mais complexa na medida em que os conteúdos (gerais e profissionais) não estariam apenas justapostos, mas sim dialogando ao longo do processo formativo (ARAÚJO; ARAÚJO, 2017; MORAIS, 2016; RAMOS 2014; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A partir da combinação de dois importantes instrumentos, o Decreto nº 5.154/2004 e os Convênios com o governo federal por meio do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), entre 2008 a 2011, o governo de Ana Júlia Carepa (2007 a 2010) buscou implementar, a partir de 2008, o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede de Escolas Tecnológicas e para tal estimulou ações e promoveu algumas formações ao corpo de educadores do sistema estadual. Segundo Rocha (2010):

A Coordenação de Educação Profissional/SEDUC realizou nos anos de 2008 a 2010 na Rede de Escola Tecnológicas - EETEPAS, visitas de Assessoramento Técnico Pedagógico com o objetivo de ampliar instrumentos de captação da realidade operacional acerca dos procedimentos de elaboração do projeto político-pedagógico, organização da proposta curricular, organização de conselho escolar, concepção de programas/projetos pedagógicos, oferta de vagas para grupos e segmentos da comunidade, realização de parcerias com entidades produtivas e sociedade civil, além de discutir sobre a implementação da educação integrada do Ensino Médio e Educação Profissional, prestar orientação técnica relativa aos procedimentos norteadores da integração do Ensino Médio Integrado e identificar dificuldades e pontos de equívocos no processo de implementação da educação integrada nas escolas que oferecem EP. (ROCHA, 2010, p. 7).

Neste esforço, o governo estadual começa a pôr em prática a desafiadora tarefa de disseminar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Rede de Escolas de Ensino Técnico do Estado do Pará (Rede EETEPA). E um dos importantes instrumentos deste processo foi a parceria realizada com o governo federal por meio do Programa Brasil Profissionalizado (PBP).

O Programa Brasil Profissionalizado foi criado em 2007 pelo governo federal e teve por objetivo conceder apoio financeiro às redes públicas de ensino dos estados e do Distrito Federal, com vistas ao fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional. Ele foi responsável pela reforma e modernização de escolas técnicas, estruturação de laboratórios, além do financiamento de recursos pedagógicos e de formação e qualificação dos profissionais da educação (BRASIL, 2022).

Contudo, mesmo diante de todas essas iniciativas, há de se pontuar que ainda não se alcançou a plena efetivação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na rede estadual. Corroborando essa idéia, Silva e Coimbra (2013) nos revelam, por exemplo, que na Escola Tecnológica Magalhães Barata:

[...] o que encontramos na instituição é a falta de uma identidade, pois de acordo com os diálogos com docentes percebe-se que a visão deles está dividida, assim como a educação, pois **um tem o pensamento de preparar seus alunos somente para atender o mercado, já outros pensam** de maneira totalmente diferente de forma a **prepará-los não somente para o mercado, mas sim de forma que eles escolham o caminho que devam seguir, sendo uma formação mais completa.** (SILVA; COIMBRA, 2013, p. 8, grifo nosso).

Percebemos, neste exemplo em particular, que um dos gargalos para o desenvolvimento do Ensino Médio Integrado está na falta de clareza quanto ao modelo pedagógico que se quer desenvolver. Outro aspecto a ser dito é que há uma distância entre querer realizar uma formação mais completa (formação integrada) e conseguir de fato realizar esta tarefa, que como sabemos requer muita preparação do corpo docente e a constituição de uma rede de apoio formada tanto pelos demais profissionais da educação (diretores e técnicos escolares) quanto pelos dirigentes das instituições gestoras (secretarias de educação, conselhos e etc.).

Ainda sobre esse aspecto, é importante ressaltar que os dados coletados junto aos docentes através da aplicação do questionário confirmaram essa falta de clareza dos elementos norteadores da EPT estadual.

Neste sentido, quando os docentes pesquisados foram questionados sobre qual seria a concepção que orienta a educação profissional do sistema estadual, metade dos pesquisados respondeu que consistiria em desenvolver uma formação voltada para o mercado de trabalho

(P4, P6, P8, P10, P11 e P12), conforme podemos verificar nas respostas a seguir:

P4: “Formação de jovens e adultos para o mercado de trabalho”

P6: “De capacitar o aluno para o mercado de trabalho, voltados para os principais anseios da comunidade!”

P8: “Formação para o mercado de trabalho”

P10: “Uma educação voltada para o discente ingressar no mercado de trabalho”.

P11: “Qualificar e preparar para o mercado de trabalho”

P12: “Educação voltada para a formação de um futuro profissional”.

Apenas um (P7) entregou uma resposta mais aproximada ao que se almeja para uma educação profissional integrada embasada nos princípios da formação integral/omnilateral:

P7: “Formar para direcionar ao mundo do trabalho, em conformidade com a globalização, com a tecnologia e comunicação. No sentido de serem agentes transformadores e críticos”.

Entre os demais (um total de cinco), obtivemos respostas muito imprecisas. Um deles não soube informar (P3). Dois deixaram o questionamento sem resposta (P1 e P5); outros dois deram respostas confusas (Entrevistados 2 e 9):

P1: “S/R”

P2: “Indispensável”.

P3: “Não sei informar”.

P5: “S/R”

P9: “Concepção entre os saberes e as experiências incorporados pelo trabalhador na EPT”.

Diante desses dados, vemos que o corpo docente se apresenta dividido quanto ao modelo pedagógico de Educação Profissional ou no mínimo com bastante imprecisão quanto aos preceitos que norteiam a educação profissional, conforme destacamos há pouco na experiência da Escola Técnica Magalhães Barata relatada por Silva e Coimbra (2013). E mesmo se soubessem claramente qual o modelo que a rede estadual adota, ainda assim entendemos que para o bom andamento de uma proposta tão complexa quanto a do Ensino Médio Integrado, é necessário a adoção de processos formativos contínuos direcionados aos profissionais da educação desta modalidade de ensino.

Acreditamos que um projeto de Ensino Médio Integrado deve estar fundamentado na pedagogia da práxis, pois a mesma congrega os pressupostos necessários à efetivação de tal projeto. Tal modelo pedagógico estimula: o diálogo entre os conhecimentos gerais e os específicos ao longo do processo formativo; a contextualização histórica e a descompartmentalização do conhecimento; a aplicação do trabalho como princípio educativo, dentre outros elementos imprescindíveis à formação omnilateral que a educação integral almeja entregar (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; RAMOS, 2008; 2014; MORAIS, 2016).

A proposta aqui defendida fundamenta-se também nos pressupostos defendidos por Gramsci em seu projeto de Escola Unitária, ou seja, aquela que busca a todo o momento a construção da autonomia dos indivíduos sob uma perspectiva crítica, que estimula uma prática docente centrada no movimento dialético entre o fazer e o pensar. Entendendo que uma educação integral deve romper com a proposta de dois tipos diferentes de educação, uma para as elites e outra para a classe trabalhadora. Nas palavras deste estudioso, o desenvolvimento de uma educação deste tipo passa pela construção

[...] de uma escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de maneira equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI apud NOSELLA; AZEVEDO, 2013, p. 27).

Entendemos que o projeto de Ensino Médio Integrado deve estar ancorado em uma formação omnilateral, isto é, voltado ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. E isto não se constrói através de uma formação curta, aligeirada e sem recursos, muito pelo contrário, requer tempo e espaços formativos, planejamento e ações continuadas para que possa se concretizar e entregar uma educação que contemple todas as facetas humanas: a intelectual, a política, a econômica, a social e etc. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; RAMOS 2014; RODRIGUES; SOUZA, 2017).

Seguimos afirmando que a proposta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional constitui-se em uma forma de aplicação inovadora dos conteúdos curriculares da educação básica e profissional e não de uma mera aglomeração/unificação dos mesmos, como foi

constatado em uma das mais tradicionais escolas da rede estadual de educação profissional, fato já referido anteriormente, mas que não custa nada reforçar:

A partir das leituras e das vivências na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata – ETEMB compreendemos que a instituição possui o ensino médio integrado, mas que ainda não está efetivado devido a questões que vão além dos esforços da própria instituição, pois necessitam de uma formação continuada principalmente com a implantação dessa modalidade de ensino, a integrada, que traz consigo uma riqueza de informações que confundem os sujeitos envolvidos no processo. (SILVA; COIMBRA, 2013, p. 8).

Nestes termos, acreditamos que a incapacidade do sistema estadual em alcançar resultados mais efetivos quanto ao projeto de integrar a educação básica à profissional, está fortemente relacionada a dois fatores. O primeiro diz respeito à indefinição sobre que modelo pedagógico é adotado pela rede estadual (o que definimos como diretrizes norteadoras). O outro fator está relacionado com a deficiente formação dos professores quanto aos pressupostos teóricos da formação integrada. Sendo este segundo aspecto o que trataremos mais detalhadamente a seguir.

O retorno do PSDB e a gestão por resultados

A partir de 2011 teremos o retorno Simão Jatene (PSDB), com dois mandatos consecutivos (de 2011 a 2018). Neste novo momento, a EPT estadual ficou marcada tanto pela execução do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) quanto do Pará Profissional, este último de iniciativa e financiamento estadual.

No que se refere ao PRONATEC, este programa foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira tanto para instituições públicas quanto privadas (BRASIL, 2021). No período de execução do PRONATEC houve a ampliação do número de escolas tecnológicas, muitas das quais foram equipadas com mobiliário e recursos pedagógicos e ao longo desse processo ocorreu uma elevação significativa no percentual de matrículas (Idem, 2010; NASCIMENTO, 2012).

O Programa Pará Profissional, outra política pública que passou a impactar essa

modalidade de ensino estadual, foi desenvolvido e coordenado por uma Secretaria recém-criada pelo governo Jatene em 2016, a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica - SECTET.

No discurso oficial, este programa estadual foi concebido como um instrumento para ampliar a inclusão da população ao mercado de trabalho por meio de capacitação e formação profissional alinhado às especificidades dos municípios paraenses e de ações conjuntas entre órgãos estaduais e entidades afins, coordenadas pela SECTET (Lei 8.096/15, art. 50º 14, XIV). Executando-o, a SECTET conseguiu realizar 550 cursos FIC e de Qualificação Profissional em 63 municípios de todas as 12 Regiões de Integração do Estado, estabelecendo parcerias com 20 prefeituras municipais, quatro órgãos do governo estadual, quatro entidades do setor privado, duas instituições federais e duas instituições do Sistema S, resultando com isso em 9.300 pessoas qualificadas entre 2016 a janeiro de 2019 (SECTET, 2020).

Um aspecto forte deste programa foi sua busca pelo modelo sociopolítico baseado no princípio da governança⁸ e no esforço de qualificação de inúmeros trabalhadores por meio de parcerias com instituições e/ou empresas. Para tal, o mesmo buscou construir um Comitê Gestor, o CGIEP (Comitê Gestor Intersecretarial de Educação Profissional e Tecnológica).

Completava esta estrutura o Fórum Permanente de Educação Profissional e Tecnológica (FPEP), o qual agregava representantes governamentais e não governamentais cujas atividades estivessem direta ou indiretamente relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica com o objetivo de consolidar o eixo participativo do CGIEP (XERFAN, 2018).

Se a busca pelo princípio da governança foi o ponto forte do Programa Estadual Pará Profissional, sua fragilidade reside no aspecto gerencialista da busca por resultados. Nisto, primava por alcançar números significativos priorizando a oferta de cursos de curta duração (os FICs), de menor custo e de maior alcance populacional e pouco investindo em cursos técnicos (mais caros e de menor alcance populacional).

Em síntese, neste novo momento do PSDB no comando da EPT estadual tivemos avanços na medida em que os recursos provenientes Programa Brasil Profissionalizado

⁸ Segundo o Banco Mundial, “governança é a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento, e a capacidade dos governos de planejar, formular e programar políticas e cumprir funções”.

catalisaram melhorias na rede de escolas tecnológicas (Rede EETEPA) e a execução do Programa Pará Profissional possibilitou o atendimento das necessidades mais imediatas dos trabalhadores e das instituições parceiras (Idem, 2018).

Entretanto, ao longo desses oito anos de gestão do PSDB, não se deu prosseguimento em aspectos igualmente valiosos iniciados no governo anterior, tais como: estímulo à participação das escolas tecnológicas em eventos de EPT; o aprimoramento do programa de Ensino Médio Integrado e também da necessária construção de processos formativos continuados, voltado ao aperfeiçoamento docente.

Defendemos a premissa de que um sistema que não desenvolve um projeto de Estado em suas políticas públicas educacionais está sujeito a perpetuar ações que pouco ou nada contribuem para o aprimoramento do modelo que se vem praticando. Neste sentido corroboramos com Giron (2012) quando afirma que:

As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos. Com relação à proposição de políticas educacionais, isso não é diferente (...). A cada modelo de Estado também corresponde uma proposta de educação (...). (GIRON, 2012, p. 18).

Por uma formação docente especificamente voltada ao magistério em Educação Profissional e Tecnológica

Outro grande gargalo presente no sistema de EPT estadual diz respeito à carente qualificação docente quanto ao exercício do magistério específico da docência em Educação Profissional e Tecnológica. Neste sentido, entendemos que a construção de um projeto que ambiciona o aprimoramento desta modalidade de ensino requer que se construam processos formativos que possibilitem o diálogo entre os conhecimentos da base geral com os do campo profissional, promovendo a necessária interdisciplinaridade que a educação para o trabalho necessita (RODRIGUES; SOUZA, 2017).

A questão relacionada à ausência de uma formação específica para o magistério em Educação Profissional e Tecnológica não é uma questão exclusiva de nosso estado e nem de nosso período histórico. Muito pelo contrário, trata-se de uma dificuldade muito presente Brasil afora desde tempos remotos, como bem destaca Burnier (2007), pois segunda esta autora, no

Brasil “nunca existiu uma política sistematizada, coerente e duradoura de formação inicial e continuada direcionada a professores da educação profissional” (BURNIER, 2007, p. 1).

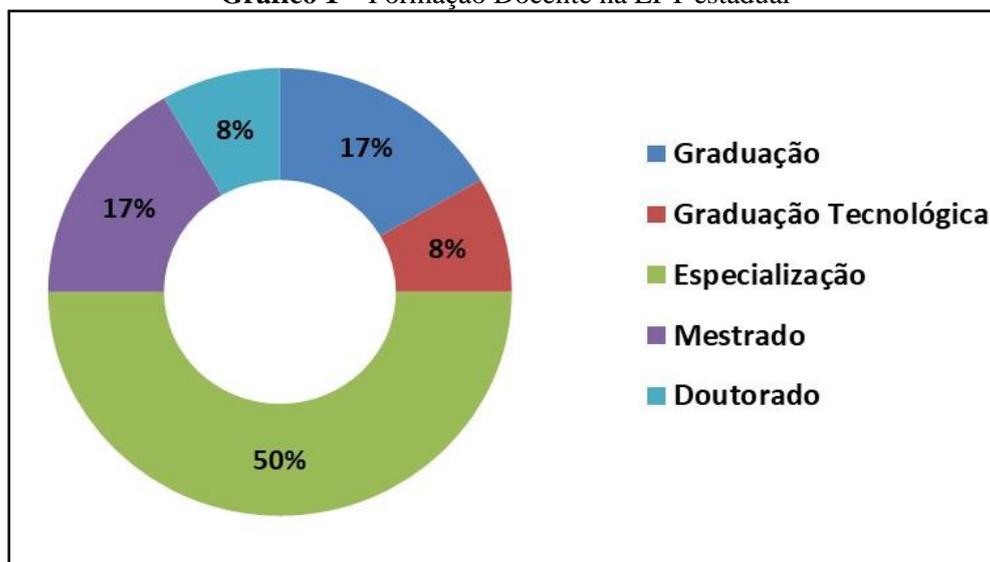
Sobre esse aspecto da educação profissional paraense, Araújo (2010) afirma que:

Como pesquisadores vinculados ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação - GEPTE - da Universidade Federal do Pará, temos sido chamados com alguma frequência por diferentes interlocutores de instituições de educação profissional do Estado do Pará a colaborar com a definição de estratégias desta modalidade de ensino e, em particular, com estratégias de formação de educadores capazes de lidar com a educação profissional, em uma perspectiva contrária ao modelo que tem prevalecido de capacitação estreita e limitada aos interesses imediatos postos pela realidade atual. (ARAÚJO, 2010, p. 54).

Neste depoimento constatamos o esforço na construção de alternativas voltadas ao aprimoramento da docência em Educação Profissional e Tecnológica do sistema estadual. Contudo, como já referido anteriormente, esse esforço ocorreu apenas em um breve momento da trajetória da EPT estadual quando a mesma esteve sob o governo de Ana Júlia Carepa (entre 2007 a 2010) e sem que o mesmo se constituísse em um projeto de Estado por meio da construção de um plano de longo prazo que objetivasse a resolução desse desafio.

Aproveitando este debate sobre a condição atual de formação do quadro docente na EPT estadual, veremos no gráfico a seguir como ela está caracterizada (ver gráfico 1).

Gráfico 1 – Formação Docente na EPT estadual



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos na aplicação de questionários.

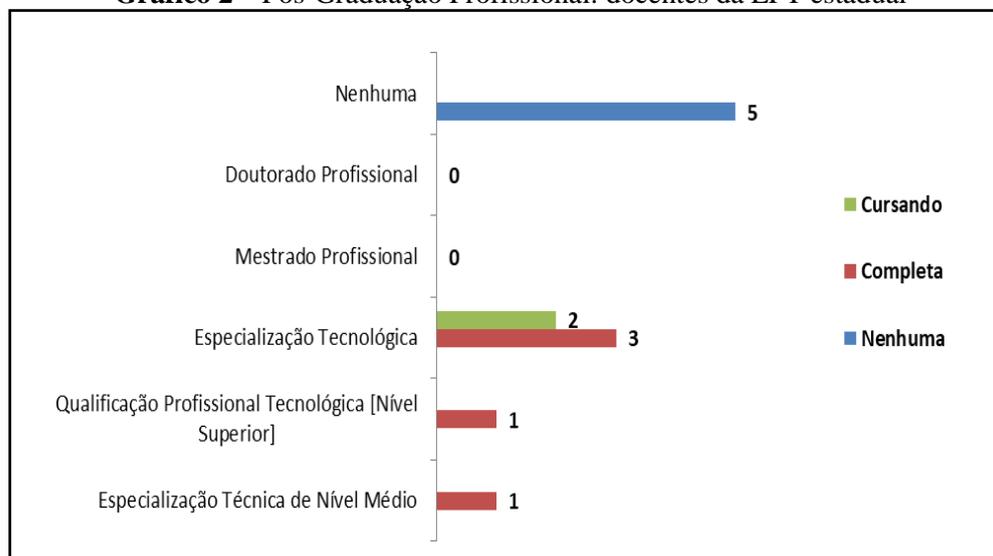
A análise do gráfico 1 nos revela que 75% dos docentes pesquisados, possuem algum tipo de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado) e somente 25% são apenas graduados (graduação ou graduação tecnológica).

Entendemos que esse elevado percentual de qualificação em nível de pós-graduação tem potencial para impactar significativamente nesta modalidade de ensino, contudo nossa pesquisa não foi direcionada para medir tais impactos.

Recorremos a esses dados para mostrar que a EPT-Pa apresenta um quadro docente com um significativo percentual de qualificação em nível de pós-graduação acadêmica, mas esse fato, apesar de possuir grande valor, não é suficiente para equalizar os gargalos desta modalidade educacional, tendo em vista que o mesmo apresenta como uma de suas grandes deficiências a incipiente qualificação em aspectos formativos específicos da docência na área Profissional e Tecnológica, como quando se constata pelo mesmo gráfico, que um percentual muito reduzido de docentes possuem uma formação dentro da área de EPT, os 8% com graduação tecnológica.

De posse dos dados do gráfico 2, a seguir, vemos que tal realidade (restrita formação/qualificação na área profissional e tecnológica), tende a ser ainda mais grave, pois dos doze pesquisados, apenas seis apresentam alguma pós-graduação na área profissional e tecnológica. Três deles possuem uma graduação tecnológica e dois ainda estão cursando. Um possui uma graduação tecnológica de nível superior e por fim temos um que possui uma especialização técnica de nível médio. Nenhum dos pesquisados possui mestrado ou doutorado profissional.

Gráfico 2 – Pós-Graduação Profissional: docentes da EPT estadual



Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados obtidos na aplicação de questionários.

Diante desses dados, constatamos que o percentual de docentes da EPT-Pa que possuem uma qualificação específica na área profissional e tecnológica, é muito reduzido. O que para nós poderia ser mitigado a partir da construção de programas de qualificação que disponibilizasse a esse corpo de profissionais, cursos de especialização tecnológica, mestrado e doutorado profissionais, assim como, formações continuadas com ênfase nos aspectos pedagógicos da docência em Educação Profissional e Tecnológica.

Vemos então que a promoção de políticas públicas (programas de qualificação específicos para o exercício da docência profissional e tecnológica) constitui-se em uma ação necessária a essa modalidade de ensino estadual a fim de, quem sabe, equacionar um de seus maiores gargalos, qual seria, a reduzida formação pedagógica dos docentes sobre os aspectos específicos da área profissional e tecnológica.

Considerações finais

O percurso da educação profissional estadual do Pará foi marcado por constantes reformas, as quais mesmo possibilitando algumas conquistas que promoveram relativas melhorias ao sistema, ainda assim foram incapazes de solucionar importantes questões que impossibilitam um maior desenvolvimento desta modalidade de ensino.

Os diversos projetos de gestão colocados em prática pelo poder público estadual pouco

enfatazaram a resolução de impasses tais como a construção de um programa de formação especificamente voltado ao exercício do magistério em Educação Profissional e Tecnológica, ou mesmo, resolver ou amenizar os gargalos que impedem a implementação efetiva do Ensino Médio Integrado. Muito pelo contrário, acabaram por terceirizar responsabilidades que deveriam ser suas e as transferiram para a administração privada (como na experiência de gestão da OS-ETTP).

Ao longo das análises desenvolvidas, constatamos que a hegemonia do projeto gerencialista na condução da EPT estadual, somente interrompido pelo breve governo de Ana Júlia (entre 2006 a 2010), constitui-se como principal responsável pela condição de letargia que a mesma vem apresentando atualmente, caracterizada pela intensa aplicação de práticas administrativas baseadas na busca por resultados (gerencialismo); pelas constantes mudanças na forma de condução da educação profissional (reformas na legislação e nos projetos de gestão), as quais, entre outras coisas, promoveram ações descontinuadas nos programas e projetos desenvolvidos.

Ainda como fator marcante da EPT estadual temos o incipiente domínio, por parte do corpo docente, dos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam a proposta de Ensino Médio Integrado sob a concepção da formação integral e das diretrizes norteadoras da EPT estadual; a ausência de um amplo e continuado programa de formação voltado ao aperfeiçoamento do magistério em Educação Profissional e Tecnológica.

Com relação aos elementos norteadores da EPT estadual, a pesquisa também revelou que não há clareza, pelo menos entre os docentes, quanto ao modelo que o sistema estadual adota, pois se para alguns professores a educação profissional se propõe simplesmente a preparar para o mercado de trabalho, para outros, trata-se de desenvolver no educando uma formação que o prepare tanto para atuar no mundo do trabalho quanto na vida social e política, revelando assim distintas concepções de Educação Profissional e Tecnológica e consequentemente criando uma imprecisão quanto ao perfil de egresso que se almeja formar.

Vale destacar que o processo de implementação do ensino médio integrado à educação profissional é complexo, pois envolve vários fatores que podem interferir nele. Nossa pesquisa conseguiu mapear alguns desses fatores que podem ter contribuído para a implementação do ensino médio integrado à educação profissional no Pará não tenha ocorrido de forma plena no

período analisado: 1) há falta de clareza sobre definições importantes, sejam teóricas ou metodológicas (ou qualquer outra), entre os docentes atuantes na EPT-Pa; 2) constantes mudanças de rumo nas diretrizes federais e nos projetos e programas implementados pela gestão estadual; 3) formação docente deficiente em áreas específicas (profissionais e tecnológicas); 4) baixos investimentos em processos de capacitação/qualificação dos docentes que estão exercendo atividades nessa modalidade de ensino; 5) identidade profissional fraca entre os docentes atuantes na EPT.

Destarte, entendemos que diante das diversas dificuldades que o sistema estadual de EPT-Pa enfrenta, é senhor que o mesmo disponha de um projeto amplo e contínuo (de Estado e não de governo) voltado à resolução das questões relativas ao quadro docente e à efetiva implementação de Ensino Médio Integrado visando o aperfeiçoamento desta modalidade de ensino.

Referências

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Formação de docentes para a educação profissional e tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 53–63, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8586>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima.; FRIGOTTO, Galdêncio. (2015). Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, 52(38), 61-80. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956>. Acesso em: 22 set. 2020.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima.; ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de Lima. A lógica do capital na gestão da educação profissional paraense: o caso da OS-ETTP. **Revista Labor**, v. 1, n. 9, p. 102 - 115, 16 mar. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6615>. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. Portal do MEC: PRONATEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. Portal do MEC: Programa Brasil Profissionalizado, 2022. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 04 fev. 2022.

BURNIER, Suzana. A docência na educação profissional. In: Reunião anual da ANPED, 29, 2007, Caxambu - Minas Gerais. **Anais**. Minas Gerais: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2007. Disponível em <http://www.https://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-1838--Int.pdf>.

Acesso em 26 out. 2020.

CARVALHO, Lorena Sousa.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em questão**, vol. 50, n. 36, p. 211-239, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7085>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FALCONER, Andres Pablo.; FISCHER, Rosa Maria. Desafios da Parceria Governo e Terceiro Setor. **Revista de Administração da USP - RAUSP**, São Paulo, v. 33, N. 1, p. 12 a 19, Jan/Mar. 1998. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2508429/mod_resource/content/1/Fischer%20e%20Falconer%20%281998%29.pdf. Acesso em 30 out. 2018.

FERES, Marcelo. Desafios e possibilidades para o desenvolvimento estratégico da educação profissional técnica no Brasil e sua articulação com o Ensino Médio. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/EPT_Estudo_MarceloFeres.pdf. Acesso em: 19 jun. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Perspectiva, **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. n. 1, p.71-87, 2001. Disponível em: <http://www.oei.es/n6301.htm>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GIRON, Graziela Rossetto. (2012). Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? *Revista De Educação PUC-Campinas*, (24). Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/109/97>. Acesso em: 24 fev. 2021.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67-79. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Brasil profissional. Acesso em: 27 mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MORAIS, Kleber Augusto Fernandes de. **Da pedagogia do acaso à pedagogia da práxis: representações sociais de docentes médicos em processo de ressignificação**. 2016. 227 p. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8441>. Acesso em: 16 abr. 2021.

NASCIMENTO, Adriane Suely Rodrigues do. **Financiamento e educação profissional: análise do Programa Brasil Profissionalizado no Estado do Pará**. 2012. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPA_6b00d6767466593107eb6f1cdc4304d5. Acesso em: 14 mar 2021.

NOSELLA, Paolo.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. A educação em Gramsci. **Teoria e Prática da Educação**, 15(2), 25-33. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180>. Acesso em: 23 jan. 2022.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. In: **SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO**, 2008. Secretaria de Educação do Pará. 08-09 maio 2008. Disponível em: <http://200.189.113/det/arquivos/FILES/TEXTOS/Concepção-ensino-médio-integrado-MARISE-RAMOS.pdf>.

RAMOS, Marise. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção Formação Pedagógica; v. 5.

ROCHA, Alexandre Penante da (Org.). Os Avanços da Educação Profissional no Estado do Pará: uma experiência inovadora. Belém, 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-avancos-da-educacao-profissional-no-estado-do-para-uma-experiencia-inovadora/53355>. Acesso em 17 set. 2018.

RODRIGUES, Iaponira da Silva.; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação de professores para educação profissional no Brasil: percurso histórico e desafios contemporâneos. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.2 [72], p.621-638, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8644682>. Acesso em 22 mai. 2020.

SECTET. **Lei no 8.427, de 16 de novembro de 2016**. Cria o Programa de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito do Estado do Pará, denominado “Pará Profissional”, e dá outras providências. Disponível em:

http://www.sectet.pa.gov.br/sites/default/files/Lei%20Par%C3%A1%20Profissional_0.pdf.
Acesso em: 16 out. 2020.

SILVA, João Batista do Carmo.; COIMBRA, Michelle Ferreira. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata – ETEMB. Belém, 2013. Disponível em: <https://1library.org/document/z153d38y-integrado-educacao-profissional-projeto-construcao-tecnica-estadual-magalhaes.html>. Acesso em: 16 dez. 2021.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Escola Técnica Estadual do Pará e as políticas de educação profissional no Pará**. 2010. 183 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16671/16671_1.PDF. Acesso em: 16 out. 2020.

VASCONCELLOS, Liliana.; GUEDES, Luis. E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. In: X SemeAd – **Seminário em Administração FEA/USP**. São Paulo, 2007. Disponível em: <http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

XERFAN, Andrea Pinheiro. Governança local em educação profissional e tecnológica: o caso do Programa Pará Profissional no Município de Ulianópolis-PA. 2018. 162 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-graduação em Gestão Pública, Belém, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10884>. Aceso em: 02 set. 2022.

Submissão em: 15/08/2022

Aceito em: 09/11/2023

Citações e referências
conforme normas da:



**METODOLOGIAS ATIVAS NOS CURSOS TÉCNICOS EM ENFERMAGEM:
o que dizem as pesquisas nos cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* brasileiros**

Carla Daiane Silva Rodrigues¹
Roberta Pasqualli²

Resumo: Considera-se que as metodologias ativas de aprendizagem contrapõem-se aos métodos tradicionais de ensino, voltando-se à autonomia e protagonismo dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem ao mesmo tempo que convoca os docentes a diversificarem suas práticas de ensino. Nesta direção, o objetivo deste estudo é investigar o que dizem as produções acadêmicas/científicas realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira sobre metodologias ativas retratando, mais especificamente, os cursos técnicos de nível médio em Enfermagem. O estudo foi constituído a partir da catalogação e da análise das teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em artigos da Revista Brasileira de Enfermagem e Anna Nery Revista de Enfermagem. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica com abordagem qualitativa. Quanto aos seus objetivos, é classificada como exploratória e descritiva com procedimentos técnicos documental e bibliográfico. Como resultados, constituíram-se duas categorias temáticas centrais: uso de metodologias ativas nas práticas de ensino e preparo pedagógico dos(as) enfermeiros(as) docentes, retratando a relevância do conhecimento pedagógico para além dos conteúdos e da prática profissional de Enfermagem, entendidos como insuficientes para o melhor aproveitamento da experiência educativa. Conclui-se que a pesquisa da temática das metodologias ativas de aprendizagem em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, conforme delimitação metodológica empregada, é pouco numerosa e que o ensino em cursos técnicos em Enfermagem demanda preparo pedagógico inicial e continuado.

Palavras-chave: Educação Profissional. Metodologia do Ensino. Prática Pedagógica.

**ACTIVE METHODOLOGIES IN TECHNICAL COURSES IN NURSING:
what research says in brazilian postgraduate courses**

Abstract: It is considered that active learning methodologies are opposed to traditional teaching methods, focusing on students autonomy and protagonism in their own learning process, while at the same time calling on teachers to diversify their teaching practices. In this direction, the objective of this study is to investigate what the academic/scientific productions carried out in the Brazilian Postgraduate *Stricto Sensu* say about active methodologies, more specifically, the technical courses of secondary level in Nursing. The study was constituted from the cataloging and analysis of theses and dissertations available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and in articles from the Revista Brasileira de Enfermagem and Anna Nery Revista de Enfermagem. This is a basic research with a qualitative approach. As for its objectives, it is classified as exploratory and descriptive with documental and bibliographic technical procedures. As a result, two central thematic categories were constituted: use of active methodologies in teaching practices and pedagogical preparation of teaching

¹ Doutora em Enfermagem (UFRGS). Especialista em saúde na Divisão de Atenção Primária à Saúde da Secretaria de Estado da Saúde do Rio Grande do Sul. Graduada em Enfermagem (UFRGS). Preceptora e docente no Programa de Residência de Gestão em Saúde da Escola de Saúde Pública do Rio Grande do Sul. E-mail: carla.rodrigues.ses@gmail.com.

² Doutora em Educação (UFRGS). Mestre em Ciência da Computação (UFSC). Graduada em Ciência da Computação (UNOESC). Coordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional em Tecnológica (ProfEPT IFSC). E-mail: roberta.pasqualli@ifsc.edu.br.

nurses, portraying the relevance of pedagogical knowledge beyond the contents and professional practice of Nursing, understood as insufficient for the best use of the educational experience. It is concluded that research on the theme of active learning methodologies in *Stricto Sensu* postgraduate courses, according to the methodological delimitation employed, is not very numerous and that teaching in technical courses in Nursing demands initial and continued pedagogical preparation.

Keywords: Professional education. Teaching Methodology. Pedagogical Practice.

METODOLOGÍAS ACTIVAS EN CURSOS TÉCNICOS EN ENFERMERÍA: lo que dice la investigación en los cursos de posgrado brasileños

Resumen: Se considera que las metodologías activas de aprendizaje se oponen a los métodos tradicionales de enseñanza, enfocándose en la autonomía y el protagonismo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, a la vez que invitan a los docentes a diversificar sus prácticas docentes. En esa dirección, el objetivo de este estudio es investigar qué dicen las producciones académico/científicas realizadas en el Posgrado *Stricto Sensu* brasileño sobre las metodologías activas, más específicamente, los cursos técnicos de nivel medio en Enfermería. El estudio se constituyó a partir de la catalogación y análisis de tesis y disertaciones disponibles en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD) y en artículos de la Revista Brasileira de Enfermagem y Anna Nery Revista de Enfermagem. Se trata de una investigación básica con un enfoque cualitativo. En cuanto a sus objetivos, se clasifica en exploratorio y descriptivo con procedimientos técnicos documentales y bibliográficos. Como resultado, se constituyeron dos categorías temáticas centrales: uso de metodologías activas en las prácticas docentes y preparación pedagógica de los enfermeros docentes, retratando la relevancia del saber pedagógico más allá de los contenidos y la práctica profesional de Enfermería, entendidos como insuficientes para el mejor aprovechamiento de la formación experiencia. Se concluye que las investigaciones sobre el tema de las metodologías activas de aprendizaje en los cursos de posgrado *Stricto Sensu*, según la delimitación metodológica empleada, son poco numerosas y que la enseñanza en los cursos técnicos en Enfermería exige una preparación pedagógica inicial y continua.

Palabras clave: Educación profesional. Metodología de la Enseñanza. Práctica Pedagógica.

Introdução

Considera-se que a preocupação com a qualidade da aprendizagem na formação dos sujeitos sociais, em um mundo dinâmico e complexo como o que vivemos, é uma constante na pedagogia, a qual tem a educação como objeto de investigação (LIBÂNEO, 1992). Nesta direção, a função de socializar o ser humano atribui à pedagogia uma responsabilidade que ultrapassa a relevância da tarefa instrucional, desafiando os docentes a mobilizarem diferentes saberes por meio da prática educativa, expressa na interação com os estudantes. (BEZERRA, 2018).

Neste contexto, acredita-se que o conhecimento de métodos de ensino é fundamental para o trabalho docente e que as metodologias ativas de aprendizagem contrapõem-se aos

métodos tradicionais de ensino. As metodologias ativas deslocam os estudantes de uma posição de aprendizagem passiva e movimentam os professores para uma ruptura com a posição central e transmissora de conhecimentos historicamente constituída. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Para essas autoras, as metodologias ativas baseiam-se nos seguintes princípios: o aluno como centro do processo de aprendizagem, o professor como mediador/facilitador/ativador, a autonomia, a reflexão, a problematização da realidade, o trabalho em equipe e a inovação.

Em trabalho de revisão, Paiva *et al.* (2016) encontraram uma variedade de estratégias de operacionalização de métodos ativos: aprendizagem baseada em problemas, problematização, estudos de caso, grupos, relatos críticos, portfólios, dramatizações, debates temáticos, dentre outras, com destaque de aplicação em cursos da área da saúde. Esses autores entendem que o interesse pela utilização de metodologias ativas no ensino da saúde se relaciona ao perfil traçado para a formação desses profissionais, os quais devem ser capazes de resolver problemas analisando o contexto de cada caso e exercendo autonomia.

Tendo como balizadores os pressupostos apresentados anteriormente, o objetivo deste estudo é investigar o que dizem as produções acadêmicas/científicas realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira sobre metodologias ativas retratando, mais especificamente, os cursos técnicos de nível médio em Enfermagem. O trabalho se estrutura, além desta introdução, em quatro outras seções. A primeira aborda o referencial teórico que trata sobre as metodologias ativas de aprendizagem e a Educação Profissional e Tecnológica e o ensino em cursos Técnicos em Enfermagem. A segunda seção descreve os procedimentos metodológicos utilizados para a realização desta pesquisa. A terceira, apresenta os resultados da pesquisa e, a quarta, e última, as considerações finais sobre o estudo. Também, na sequência, apresentam-se as referências privilegiadas.

Metodologias ativas de aprendizagem e a Educação Profissional e Tecnológica

Ao discutir as concepções educacionais ou pedagógicas, Saviani (2005) afirma que há três níveis: o da filosofia da educação, o qual contempla uma visão geral de homem, mundo e sociedade; o da teoria da educação, que busca compreender o lugar e o papel da educação na sociedade e sistematizar os métodos e procedimentos para garantir a eficácia do ato educativo; e o nível da prática pedagógica, que versa sobre a organização e realização do ato educativo.

Tendo como problema fundamental o “como aprender”, dentre as concepções pedagógicas da história da educação brasileira, as diferentes modalidades da pedagogia nova ou moderna se ancoram numa visão filosófica baseada na existência humana e na atividade, deslocando o eixo do trabalho pedagógico dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos de aprendizagem. (SAVIANI, 2005, p. 1).

Para Libâneo (1992) a pedagogia liberal renovada e a pedagogia progressista, tendências pedagógicas que consideram a educação como parte da própria experiência humana e analisam criticamente a realidade social, privilegiam o aprender fazendo, a descoberta, a solução de problemas, a facilitação da aprendizagem, o autodesenvolvimento do estudante e o trabalho em grupos. Neste sentido, para Moran (2021, p. 210) “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes”.

Aproximando-se dessas concepções e tendências pedagógicas, as metodologias ativas de aprendizagem colocam o estudante como protagonista central, sendo instigado a participar, discutir e trabalhar em grupos, cabendo aos professores serem facilitadores ou mediadores do processo. (LOVATO *et al.*, 2018). Compreendidos como sujeitos históricos, os estudantes assumem um papel ativo na aprendizagem, partindo de suas próprias experiências de vida na construção do conhecimento, sendo que os professores devem favorecer a motivação e promover a autonomia dos estudantes. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017).

Ao encontro desses pressupostos, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), há um conceito muito relevante que é o trabalho como princípio educativo, o que significa “dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, dela se apropria e pode transformá-la” (BRASIL, 2011, p. 162), o que implica em reflexão e consciência de seu contexto de vida e da sociedade em que está inserido. Considerando que este conceito deve abranger todos os níveis formativos, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, tem-se uma aproximação conceitual de politecnia, numa perspectiva de formação integral:

é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social, cuja consequência é o desenvolvimento potencial de múltiplas capacidades

cognitivas, sensíveis, físicas e sociais determinantes de sua humanização integral. (MACIEL, 2018, p. 99).

Metodologias ativas de aprendizagem no contexto da EPT são voltadas à geração de práticas docentes inovadoras. Neste contexto, Barbosa e Moura (2013) colocam em destaque: a) a aprendizagem baseada em problemas, que contextualiza uma situação para o aprendiz autogerido e, b) a aprendizagem baseada em projetos, que trabalha com objetivos bem definidos. Ambas partem de situações reais relativas ao contexto do trabalho e da vida.

Ainda, o uso de tecnologias é imprescindível na EPT, já que permitem o acesso rápido e fácil às informações em um mundo cada vez mais veloz e globalizado. Portanto, os professores necessitam estar em constante atualização a fim de integrá-las, conforme pertinência e condições de acesso, no cotidiano de suas práticas:

o ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (MORAN, 2015, p. 16).

O ensino em Cursos Técnicos em Enfermagem

A relevância do trabalho da Enfermagem no Sistema Único de Saúde (SUS) se expressa, dentre outros fatores, por ser “um contingente muito expressivo, representando mais da metade de todos os profissionais de saúde em atuação no Brasil” (SILVA; MACHADO, 2020, p. 8). De acordo com o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN, 2020), no universo dos profissionais de Enfermagem do país, 75,6% são de nível técnico, realizando atenção à saúde sob supervisão dos(as) enfermeiros(as), sendo estes últimos também responsáveis pela formação dos(as) técnicos(as).

Historicamente, a educação profissional técnica de nível médio em saúde começou a se desenhar no Brasil antes mesmo da criação do SUS, a partir de 1981, com o Projeto Larga Escala, o qual foi estratégico para a estruturação do sistema de saúde em determinados estados da federação. (BRASIL, 2021). O curso Técnico em Enfermagem integrava uma das formações prioritárias, acompanhado de outras frentes como farmácia, saúde bucal, dentre outros.

Dentre as atribuições dos profissionais Técnicos em Enfermagem, pela Lei do Exercício Profissional, constam: “participar da programação da assistência de Enfermagem; executar ações assistenciais de Enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro [...]; participar da orientação e supervisão do trabalho de Enfermagem em grau auxiliar; participar da equipe de saúde” (BRASIL, 1986). Ao desempenho destas atribuições, somam-se alguns princípios para a atuação no SUS, como o trabalho em rede e a atenção integral e humanizada, que demandam uma postura colaborativa, ética e de compromisso social. (BRASIL, 2004).

A Enfermagem é uma das áreas do conhecimento em que a divisão social e técnica do trabalho pode ser exemplificada. E do ponto de vista da formação, segundo Ramos (2010), as profissões possuem níveis de complexidade e trazem exigências para a educação, a qual se relaciona ontologicamente e historicamente com a organização do trabalho. Esta relação trabalho-educação em um contexto histórico pode ser percebida no contexto da formação no/para o SUS, em que as políticas de recursos humanos em saúde privilegiam os espaços de preparo educacional a partir do trabalho. (LEITE *et al.*, 2012), em que os professores necessitam, constantemente, contextualizar as práticas de ensino e aprendizagem.

Porém, ao discutir as competências de enfermeiros(as) docentes, os quais precisam auxiliar a aprendizagem autodirigida e selecionar métodos e técnicas de ensino, Draganov e Sanna (2015) concluem que há uma valorização excessiva dos conteúdos, não sendo habitual o uso de recursos metodológicos, perpetuando modelos que vivenciaram enquanto alunos.

Estudo que analisou as competências andragógicas em 30 unidades de uma instituição de nível Técnico em Enfermagem averiguou que menos da metade dos docentes, com média de atuação de nove anos, possuía formação para o ensino (PRADO; FREITAS, 2021). Já a Resolução Nº 6 da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012) prevê que os sistemas de ensino devem viabilizar, em cursos de graduação ou em programas de licenciatura, a formação docente na educação profissional e técnica de nível médio.

Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos utilizados para materializar o estudo proposto.

Metodologia

Esse estudo se caracterizou como pesquisa de natureza básica que, para Gil (2008), aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento. Também, considera-se na metodologia desta pesquisa, a abordagem qualitativa que, para Minayo (2002, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa é classificada, de acordo com seus objetivos, como exploratória e descritiva. As pesquisas exploratórias para Prodanov e Freitas (2013, p. 53) assumem, em geral, “as formas de pesquisas bibliográficas e estudos de caso. É um levantamento bibliográfico sobre o assunto”. Já a pesquisa descritiva, para Gil (2008) busca apresentar a temática, com o objetivo de torná-la mais compreensível e, também, apresentar uma descrição mais detalhada de suas características.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é bibliográfica e documental. Para Gil (2008, p. 44), uma pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para Fonseca (2002), a pesquisa documental é um tipo de pesquisa que utiliza fontes primárias, isto é, dados e informações que ainda não foram tratados científica ou analiticamente. “A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc”. (FONSECA, 2002, p. 32).

Sendo assim, este estudo buscou investigar o que dizem as produções acadêmicas/científicas realizadas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* brasileira sobre metodologias ativas retratando, mais especificamente, os cursos técnicos de nível médio em Enfermagem. Para Kohls-Santos e Morosini (2021), a metodologia do estado do conhecimento é:

um tipo de pesquisa bibliográfica, baseada, principalmente, em teses, dissertações e artigos científicos, pois neste rol de pesquisas é possível conhecer o que está sendo pesquisado em nível de pós-graduação *stricto sensu* de determinada área, sobre determinado tema. (KOHLS-SANTOS; MOROSINI, 2021, p. 125).

Tendo os pressupostos teóricos da pesquisa apresentados anteriormente, foram realizadas buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha pela BDTD se deu pelo fato dela integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos, sendo uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil.

Na primeira etapa de elaboração do trabalho, foram realizadas duas buscas na BDTD: a) busca com os descritores enfermagem, metodologias ativas, ensino técnico, ensino de saúde, totalizando 207 publicações e; b) busca com os descritores: enfermagem, metodologias ativas, ensino técnico, totalizando 240 publicações. As buscas foram realizadas no dia 13 de junho de 2022.

Cabe destacar que foram realizadas pesquisas na Revista Brasileira de Enfermagem, onde não foi localizado nenhum estudo referente à temática em tela e, também, na Escola Anna Nery Revista de Enfermagem, onde foram encontradas 04 pesquisas relacionadas às metodologias ativas nos cursos de graduação, escopo não considerado nesta pesquisa. Considerou-se que estas revistas são dois principais meios de publicização de pesquisas da área de Enfermagem brasileira.

Na segunda etapa, realizou-se leitura e análise dos resumos, verificando sua aproximação ao objetivo do presente trabalho, ou seja, foram critérios de inclusão as pesquisas que contemplassem o tema das metodologias ativas em cursos Técnicos de Enfermagem. Foram excluídas publicações que desenvolveram pesquisas em outros níveis de formação e em áreas diversas do conhecimento.

Na terceira etapa, foi realizada análise de conteúdo segundo Bardin (2002), a qual recomenda a chamada “leitura flutuante”, fase em que são elaboradas hipóteses que procuram explicar antecipadamente o fenômeno observado ou realizar afirmações iniciais. Na sequência, o autor orienta o processo de codificação dos dados com a escolha de unidades de registro (tema, palavra, frase), considerando-se a frequência em que essas aparecem. Assim, neste trabalho, os resumos das dissertações foram dispostos em uma tabela e, ao identificar as unidades de registro, estas eram sinalizadas com cores. Posteriormente, passou-se ao tratamento

dos resultados com inferência e interpretação, constituindo duas categorias temáticas centrais: uso de metodologias ativas nas práticas de ensino e preparo pedagógico dos(as) enfermeiros(as) docentes, as quais serão apresentadas e discutidas a seguir.

Resultados e Discussões

Como resultado da primeira etapa de busca foram selecionadas 07 publicações, todas dissertações. Já a segunda etapa de buscas contemplou 03 publicações, porém, identificou-se que 02 já constavam na primeira busca, ou seja, estavam duplicadas.

Sendo assim, o *corpus* da pesquisa foi constituído por 08 resumos de dissertações conforme apresentado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – *Corpus* da pesquisa segundo título, autoria, tipo de produção e ano de publicação

Nº	Título	Autoria	Tipo de produção/ Ano de publicação
1	Preparo do enfermeiro para a docência na Educação Profissional Técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman.	Souza, Daniela M.	Dissertação/2013
2	A contribuição de uma abordagem transversal da água na formação do técnico em enfermagem em uma escola pública do Distrito Federal.	Cabral, Sandra P. C.	Dissertação/2013
3	Formação do técnico de enfermagem para administração segura de medicamentos: proposição de tecnologia educacional virtual.	Simão, Milena A. T.	Dissertação/2015
4	Metodologias ativas no ensino técnico em enfermagem: reflexões para a construção de uma matriz de competências para o uso de metodologias ativas	Gaedke, Gabriela.	Dissertação/2015
5	Concepções e práticas pedagógicas na formação de técnicos em enfermagem na Escola Técnica do SUS de Mato Grosso do Sul.	Zanoni, Deisy A.	Dissertação/2019
6	Práticas docentes de enfermeiras que atuam na Educação Profissional e Tecnológica.	Santos, Taciana da S.	Dissertação/2019
7	O uso da tecnologia Moodle na prática docente em um curso técnico em enfermagem.	Cianflone, Luciana P. de A.	Dissertação/2020
8	Sala de aula invertida versus sala de aula tradicional: ensaio randomizado controlado no curso de técnico de enfermagem.	Vilanova, Ariane D.	Dissertação/2021

Fonte: Dados da pesquisa, 2022

Os resumos analisados referem-se a oito dissertações publicadas entre 2013 e 2021, ou seja, nos últimos nove anos. O Quadro 2 demonstra a distribuição das publicações por temática e o número correspondente por unidades de registro e seu percentual. Pode-se observar que a maioria das unidades de registro foram associadas à categoria do uso de metodologias ativas nas práticas de ensino.

Quadro 2 – Distribuição das categorias temáticas dos resumos conforme autoria, número de unidades de registro e percentual

Categorias temáticas	Autoria	Nº	%
Uso de metodologias ativas nas práticas de ensino	Souza (2013); Cabral (2013); Simão (2015); Gaedke (2015); Zanoni (2019); Cianflone (2020); Vilanova (2021).	15	55
Preparo pedagógico dos(as) enfermeiros(as) docentes	Souza (2013); Gaedke (2015); Zanoni (2019); Santos (2019); Cianflone (2020).	12	45
Total	-	27	100

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022

Uso de metodologias ativas nas práticas de ensino

As metodologias ativas nas práticas de ensino em cursos Técnicos em Enfermagem foram associadas como um conteúdo relevante ou componente do preparo pedagógico (SOUZA, 2013), porém desconhecido pelos(as) enfermeiros(as) docentes: “como resultado foi constatado que há um desconhecimento das concepções pedagógicas que norteiam o uso de metodologias; que há a persistência do modelo tradicional de ensino” (ZANONI, 2019, p. 7). As metodologias ativas também suscitaram a elaboração de uma matriz de competências para a formação de técnicos de Enfermagem (GAEDKE, 2015).

O desconhecimento de metodologias ativas de aprendizagem encontram sentido no entendimento de Lourenço, Lima e Narciso (2016), para as quais a grande diversidade de atividades que um docente pode desempenhar implica a necessidade de uma formação que integre os saberes específicos da sua área e os saberes pedagógicos. E o que se percebe, na maioria das instituições de ensino superior, é uma espécie de “amadorismo” pedagógico na prática docente, que pode gerar consequências negativas para a qualidade e a excelência do ensino já que ensinar requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como a prática se desenrola. É necessário desmistificar a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13).

Ainda, foi possível identificar algumas características das metodologias ativas, as quais promovem a reflexão discente (SOUZA, 2013), estimulam o comprometimento do discente no processo de aprendizagem (CIANFLONE, 2020) e o colocam como protagonista e responsável pela aquisição de seu próprio conhecimento (VILANOVA, 2021). Cabral (2013) destaca que essas metodologias promovem o acesso à dimensão subjetiva do humano, o desenvolvimento da sensibilidade e a importância das relações na formação para o cuidar.

Dois estudos analisaram os resultados do uso de metodologias ativas diferentes. A dissertação de Cabral (2013) trabalhou a formação dos alunos do curso técnico em Enfermagem a partir de um projeto que adotou a água como matriz ecopedagógica, já Vilanova (2021), desenvolveu um estudo randomizado com grupo intervenção participando da metodologia da sala de aula invertida. Alguns estudos destacaram a produção de materiais auxiliares com conteúdo de metodologias ativas, seja pela exploração do conceito em si via cartilha (Santos, 2019) ou, para abordagem de uma técnica específica. (VILANOVA, 2021).

Métodos ativos mediados por tecnologia também foram abordados nos estudos identificados. Simão (2015) propôs o desenvolvimento de uma tecnologia virtual educacional para a administração segura de medicamentos em cursos técnicos no interior paulista. As possibilidades do desenvolvimento de metodologias ativas via *Moodle* também foram discutidas, destacando a importância da infraestrutura da instituição de ensino: “a utilização da internet [...] aliada ao avanço das tecnologias multimídia foram instrumentos de auxílio aos docentes na qualificação do processo ensino-aprendizagem [...] atualmente, o ensino e uso de plataformas pode ser um aliado juntamente com métodos ativos de aprendizagem.” (CIANFLONE, 2020, p. 8).

Nesta direção, é importante destacar que as tecnologias

[...] propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA; VALENTE, 2012, p. 60).

Preparo pedagógico dos(as) enfermeiros(as) docentes

Alguns estudos abordam a importância do preparo pedagógico dos(as) enfermeiros(as) docentes em cursos Técnicos em Enfermagem. Em sua investigação, Souza (2013) ressalta que os(as) enfermeiros(as) sentem a necessidade deste preparo: “entre as necessidades apontadas pelos enfermeiros, no início de sua prática docente, os participantes apontam a ausência do preparo pedagógico prévio para a inserção na docência” (SOUZA, 2013, p. 11).

Nas palavras de Nono e Mizukami (2006, p. 384):

Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos de profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser.

Zanoni (2019), de forma semelhante, destaca que a maior parte dos participantes da pesquisa não possuíam formação pedagógica, atuando de forma empírica em suas práticas de ensino. Já Cianflone (2020) e Gaedke (2015) consideram que são necessárias formação inicial e capacitação contínua dos(as) enfermeiros(as) docentes, em especial para a inclusão de metodologias ativas de aprendizagem.

Neste contexto de preparo, alguns conhecimentos são colocados como relevantes: “acreditam que o conhecimento base para o ensino deveria estar pautado no conhecimento pedagógico geral, no conhecimento do currículo, no conhecimento do contexto educacional e na possibilidade da graduação auxiliar nos processos de formação docente.” (SOUZA, 2013, p. 74). O conhecimento das teorias pedagógicas, como a histórico-crítica, é indicado por Zanoni (2019), ao passo que Cianflone (2020) expressa a necessidade de se conhecer a realidade dos alunos.

Acerca dos saberes docentes, Tardif (2014), apresenta, no Quadro 3, definições a partir de seus estudos:

Quadro 3 – Saberes docentes

Saber	Definição
Saberes da Formação Profissional	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
Saberes Disciplinares	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
Saberes Curriculares	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.
Saberes Experienciais	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).

Fonte: Tardif, 2004

Quanto à responsabilidade pela formação, são implicados(as) os(as) próprios(as) enfermeiros(as) docentes, os(as) quais podem participar de encontros de capacitação pedagógica (SOUZA, 2013) e aos coordenadores de curso. Além de encontros de capacitação, outras estratégias são enumeradas: “reflexão e a criatividade advinda do erro e do acerto e da experiência em sala de aula. Além disto, alimentam-se ainda da aprendizagem com os colegas, da realização de leitura e do *feedback* dos alunos”. (SOUZA, 2013, p. 12).

Os resultados apresentados demonstram que as metodologias ativas de aprendizagem são um tema de interesse para o ensino em cursos Técnicos em Enfermagem, sendo vinculadas à formação docente dos(as) enfermeiros(as).

Considerações Finais

Esta pesquisa demonstra a relevância do tema das metodologias ativas de aprendizagem e sua aplicação em cursos Técnicos em Enfermagem. De acordo com os descritores utilizados no presente trabalho e considerando a não delimitação temporal, infere-se que o desenvolvimento de pesquisas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* sobre esta temática e neste nível de formação é relativamente recente e pouco numerosa.

De forma geral, as pesquisas na Pós-Graduação *Stricto Sensu* sobre metodologias ativas retratando, mais especificamente, os cursos técnicos de nível médio em Enfermagem indicaram duas categorias de análise definidas como uso de metodologias ativas nas práticas de ensino e preparo pedagógico dos(as) enfermeiros(as) docentes.

As pesquisas indicam que há um entendimento geral de que os(as) enfermeiros(as) docentes necessitam de preparo/formação pedagógica inicial e continuada, o que foi demonstrado pelo desconhecimento de princípios pedagógicos mínimos. Sabe-se que esta formação, muitas vezes, não é exigida em processos seletivos para atuação em cursos técnicos, porém, há uma determinação da viabilização de formação docente pela Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2012) e os próprios resultados deste trabalho evidenciam um movimento de busca de qualificação.

Além de processos formais de preparo docente, pode-se compreender que há um interesse por espaços que permitam trocas e reflexão sobre as práticas, ou seja, carga horária protegida para estas discussões, além da avaliação e contribuição dos próprios discentes, visto que já são adultos em processo de formação e possuem interesses e objetivos diversos.

Com a análise das pesquisas pode-se verificar, também, uma inovação na metodologia de estudos que objetivam entender melhor os impactos das metodologias ativas de aprendizagem na área da saúde, a exemplo da dissertação de Vilanova (2021), que conduziu um estudo randomizado. Cabe ressaltar que a formação em saúde no contexto do SUS, enquanto política pública, é um tema permanente de todos os envolvidos, já que a ordenação da formação de recursos humanos é uma das responsabilidades do SUS, o que tensiona também a formação de nível técnico.

Como recomendação para outros estudos interessados nesta temática, sugere-se comparar quantitativa e qualitativamente a abordagem de metodologias ativas de aprendizagem

em outros níveis de formação da Enfermagem ou das diferentes áreas do conhecimento em saúde.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e currículo**: trajetórias convergentes ou divergentes? São Paulo: Paulus, 2011.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **B. Tec. Senac**, Rio de Janeiro (RJ), v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/349/333>. Acesso em 05 nov. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002.

BEZERRA, Ricardo. Interpretando a contribuição de Maurice Tardif: reflexões sobre a prática educativa a partir dos saberes curriculares e saberes experienciais docentes. **Revista Diálogos**, Recife (PE), n. 19, p. 292-324, mar./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324851172_INTERPRETANDO_A_CONTRIBUI_CAO_DE_MAU_RICE_TARDIF_REFLEXOES SOBRE_A_PRATICA_EDUCATIVA_A_P ARTIR_DOS_SABERES_CURRICULARES_E_SABERES_EXPERIENCIAIS_DOCENTE_S. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 7.498, de 25 de junho de 1986**. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Brasília, DF. 1986. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17498.htm#:~:text=Art.,%C3%A1rea%20onde%20ocorre%20o%20exerc%C3%ADcio. Acesso em 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **HumanizaSUS**: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS. Brasília - DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Brasília - DF, 05 mai. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012**: Define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Brasília - DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 07 nov. 2022.

COFEN, Conselho Nacional de Saúde. **Recomendação N° 028, de 21 de setembro de 2021.** Recomenda a observância do Parecer Técnico n° 193/2021 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que apresenta as recomendações aos processos formativos de técnicos em saúde de nível médio. Brasília, DF. 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/recomendacoes-cns/recomendacoes-2021/2038-recomendacao-n-028-de-21-de-setembro-de-2021>. Acesso em: 05 nov. 2022.

CABRAL, Sandra Pereira Cabral. **A contribuição de uma abordagem transversal da água na formação do técnico em Enfermagem em uma escola pública do Distrito Federal.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, Brasília - DF. 153 p. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/13706>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CIANFLONE, Luciana Paula de Almeida. **O uso da tecnologia moodle na prática docente em um curso técnico em enfermagem.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação nas Profissões da Saúde), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Sorocaba - SP. 74 p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/23446>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Enfermagem em números** [Internet]. Brasília - DF: COFEN; 2020. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em 05 nov. 2022.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leite Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas (RS), v. 14, n 1, p. 268–288. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404/295>. Acesso em 17 jul. 2022.

DRAGANOV, Patricia Bover; SANNA, Maria Cristina. Avaliação das competências dos professores de enfermagem para facilitar a aprendizagem de adultos. **Cogitare Enferm.** Curitiba (PR), v. 20, n. 3, p. 556-564. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/41104/26266>. Acesso em: 06 nov. 2022.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

GAEDKE, Gabriela. **Metodologias ativas no ensino técnico em enfermagem:** reflexões para a construção de uma matriz de competências para o uso de metodologias ativas. 2016. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo - RS. 73 p. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/10210>. Acesso em: 10 nov. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

KOHL-SANTOS, Patricia; MOROSINI, Marília. Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica**, Pontal do Araguaia (MT), v. 33, p. maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em 10 out. 2022.

LEITE, Maisa Tavares de Souza. *et al.* O Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde na Formação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro (RJ), v. 36, n. 1, supl. 1, p. 111-118. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/GqWspqkRXCPjPWXhw7xP48r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In:* LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. Loyola, São Paulo, 1992.

LOURENÇO, Cléria Donizete da Silva; LIMA, Manolita Correia; NARCISO, Eliza Rezende Pinto. Formação pedagógica no ensino superior: o que diz a legislação e a literatura em Educação e Administração? **Avaliação**, v. 21, n. 3, p. 691-717, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/LnBRp8XwNRj5Dx5WGC33ZTS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2022.

LOVATO, Fabricio Luiz *et al.* Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas (RS), v. 20, n. 2, p. 154-171, mar./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690>. Acesso em: 18 jul. 2022.

MACIEL, Antônio Carlos. Marx e a Politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, vol. 8, núm. 2, pp. 85-110, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159852005/html/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Blog José Moran: Educação Transformadora**, 2021. Disponível em http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 15 set. 2022.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. *In:* SOUZA, Carlos Alberto.; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. 2015. Disponível em: https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 06 nov. 2022.

NONO, Maévi; MIZUKAMI, Maria. Processos de formação de professoras iniciantes.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.87, n.217, p.382-400, set./dez. 2006. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1450>. Acesso em: 10 nov. 2022.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. **Sanare**, Sobral (CE), v. 15, 02, p. 145-453, jun./dez. 2016. Disponível em: <https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049>. Acesso em 14 set. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRADO, Rejane Faria Habyak; FREITAS, Noéle de Oliveira. Avaliação das competências andragógicas dos docentes do nível técnico de enfermagem. **Escola Anna Nery [online]**. Rio de Janeiro (RJ), v. 25, n. 3, e20200376. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0376>. Acesso em 07 nov. 2022.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 1. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11029>. Acesso em: 02 nov. 2022.

SANTOS, Taciana da Silva **Práticas docentes de enfermeiras que atuam na Educação Profissional e Tecnológica**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda - PE. 134 p. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/143?show=full>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SAVIANI, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, UNICAMP, Projeto “20 anos do HISTEDBR”, 2005. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2415100&forceview=1>. Acesso em: 21 ago. 2022.

SIMÃO, Milena Agostinho Tunes. **Formação do técnico de enfermagem para administração segura de medicamentos**: proposição de tecnologia educacional virtual. 2015. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu - SP. 76 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/132019>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SILVA, Manoel Carlos Neri da; MACHADO, Maria Helena. Sistema de Saúde e Trabalho: desafios para a Enfermagem no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva [online]**, Rio de Janeiro (RJ), v. 25, n. 1, p. 07-13. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27572019>. Acesso em 07 nov. 2022.

SOUZA, Daniela Maysa de. **Preparo do enfermeiro para a docência na educação profissional técnica de nível médio sob a ótica de Lee Shulman**. 2013. Dissertação (Mestrado em Enfermagem), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - SC. 160 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/122589>. Acesso em: 10 nov. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

VILANOVA, Ariane Delitti. **Sala de aula invertida versus sala de aula tradicional: ensaio randomizado controlado no curso de Técnico de enfermagem**. 2021. Dissertação (Mestrado em Pesquisa Clínica), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu - SP. 111 p. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/204092>. Acesso em: 10 nov. 2022.

ZANONI, Deisy Adania. **Concepções e práticas pedagógicas na formação de técnicos em enfermagem na Escola Técnica do SUS de Mato Grosso do Sul**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde), Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro - RJ. 74 p. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/34206>. Acesso em: 10 nov. 2022.

Submissão em: 12/11/2022

Aceito em: 04/07/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**PROJETO DE EXTENSÃO MOVIMENTA:
a Educação Física na Educação Infantil em Tempos de Pandemia**

Luciana Toaldo Gentilini Avila¹

Resumo: O objetivo geral desta pesquisa foi de descrever e analisar as oportunidades proporcionadas pelo Projeto de Extensão Movimenta durante as atividades remotas no ano de 2021 com os conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil para a formação inicial dos/as acadêmicos/as envolvidos/as. Para alcançar tal objetivo professores/as de Educação Infantil foram convidados/as a compor um grupo de trabalho colaborativo com acadêmicos/as dos cursos de Educação Física e Pedagogia da Furg. As atividades do referido grupo foram desenvolvidas a partir de encontros semanais *on-line* pela plataforma *google meet*. Os/as participantes desse grupo, além de realizarem reuniões semanais, produziram um diário sobre as experiências oportunizadas pela participação no projeto. Os dados da pesquisa foram analisados pelo método de análise de conteúdo. A partir dos resultados, chegou-se as seguintes categorias: ações do projeto, dificuldades e surpresas ao desenvolver as atividades remotas e troca de experiências entre professoras e acadêmicos/as. Essas categorias reforçam a importância da participação dos/as acadêmicos nas atividades do projeto para a sua formação inicial, assim como o papel da extensão universitária na relação entre universidade e escola.

Palavras-chave: Conhecimentos da Educação Física. Crianças. Atividades remotas. Formação inicial do professor.

**MOVEMENT EXTENSION PROJECT: Physical Education in Early Childhood
Education in Pandemic Times**

Abstract: The general objective of this research was to describe and analyze the opportunities provided by the Movimenta Extension Project during remote activities in 2021 with the knowledge of Physical Education in Early Childhood Education for the initial training of the academics involved. In order to achieve this objective, Early Childhood Education teachers were invited to form a collaborative working group with academics from the Physical Education and Pedagogy courses at Furg. The activities of this group were developed from weekly online meetings through the google meet platform. The participants of this group, in addition to holding weekly meetings, produced a diary about the experiences provided by participating in the project. Research data were analyzed using the content analysis method. From the results, the following categories were arrived at: project actions, difficulties and surprises when developing remote activities and exchange of experiences between teachers and academics. These categories reinforce the importance of academic participation in project activities for their initial training, as well as the role of university extension in the relationship between university and school.

Keywords: Knowledge of physical education. Children. Remote activities. Initial teacher training.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande. Líder do Grupo de Pesquisa e Formação em Educação Física (GRUPESF - Furg). E-mail de contato: lutoaldo@msn.com

PROYECTO DE EXTENSIÓN DEL MOVIMIENTO: La Educación Física en la Educación Infantil en Tiempos de Pandemia

Resumen: El objetivo general de esta investigación fue describir y analizar las oportunidades que brinda el Proyecto de Extensión Movimenta durante las actividades a distancia en 2021 con los conocimientos de Educación Física en Educación Infantil para la formación inicial de los académicos involucrados. Para lograr este objetivo, se invitó a los maestros de Educación Infantil a formar un grupo de trabajo colaborativo con académicos de los cursos de Educación Física y Pedagogía en Furg. Las actividades de este grupo se desarrollaron a partir de reuniones online semanales a través de la plataforma google meet. Los participantes de este grupo, además de realizar reuniones semanales, elaboraron un diario sobre las experiencias brindadas al participar en el proyecto. Los datos de la investigación se analizaron utilizando el método de análisis de contenido. A partir de los resultados se llegó a las siguientes categorías: acciones del proyecto, dificultades y sorpresas al desarrollar actividades a distancia e intercambio de experiencias entre docentes y académicos. Estas categorías refuerzan la importancia de la participación académica en actividades de proyectos para su formación inicial, así como el papel de la extensión universitaria en la relación entre universidad y escuela.

Palavras-clave: Conocimientos del Educación Física. Niños. Actividades a distancia. Formación inicial docente.

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir do Projeto de Extensão Movimenta. Esse projeto contínuo, coordenado por uma professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande/RS (Furg), existe desde o ano de 2019². Na sua primeira edição, a partir da participação de acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia e Educação Física da Furg, ofereceu intervenções pedagógicas presenciais com os conhecimentos da Educação Física para turmas de Educação Infantil de uma escola da rede municipal da cidade do Rio Grande/RS.

Os resultados encontrados na primeira edição do projeto, demonstraram os benefícios das ações desenvolvidas pelos/as acadêmicos/as e professoras participantes no planejamento de atividades com os conhecimentos da Educação Física, tanto para a formação inicial e continuada de professores/as como para as crianças atendidas nas turmas de Educação Infantil (AVILA; BANDEIRA; MARQUES; RODRIGUES; CORRÊA; DOMINGUES, 2020).

Diante dos resultados encontrados na edição do projeto no ano de 2019 é que no ano de 2021 a equipe do projeto decidiu convidar, por meio do uso das redes sociais *on-line*, professores/as responsáveis por turmas de Educação Infantil de escolas da rede municipal da

² O projeto se caracteriza como ação de extensão continua dentro a universidade, dessa forma, após o ano de 2019 ele foi oferecido nos anos de 2021, 2022 e atualmente no ano de 2023. No ano de 2020, devido a pandemia da COVID-19 o projeto chegou a iniciar em março, mas logo teve suas atividades suspensas.

cidade do Rio Grande/RS a participarem do Movimenta. A partir deste convite, três professoras de Educação Infantil, de duas escolas municipais, aceitaram participar do projeto com suas respectivas turmas de crianças. O principal objetivo do projeto, no referido ano, foi de planejar, junto com as professoras e acadêmicos/as dos cursos de Pedagogia e Educação Física da Furg, atividades remotas³ com os conhecimentos da Educação Física a serem oferecidas a turmas de Educação Infantil.

Assim, a pergunta orientadora desta pesquisa foi: como se constituíram as ações do Projeto de Extensão Movimenta durante o período pandêmico no ano de 2021 e quais as suas repercussões formativas para os/as acadêmicos extensionistas envolvidos na ação?

Diante disso, o objetivo desta pesquisa foi de descrever e analisar as possíveis oportunidades proporcionadas pelo Projeto de Extensão Movimenta durante as atividades remotas *on-line* com os conhecimentos da Educação Física para a formação inicial dos/as acadêmicos/as envolvidos/as.

A Educação Física: as contribuições desse componente para o desenvolvimento das crianças

A Educação Infantil se difere das demais etapas da Educação Básica uma vez que não se organiza de forma disciplinar. Conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009), não se encontra a descrição da Educação Física como um componente curricular oferecido de forma separado dos demais conhecimentos que são direitos de aprendizagem das crianças nesta etapa da educação.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2017), no seu artigo 26, a Educação Física é um componente curricular obrigatório na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Logo, os conhecimentos que fazem parte dessa área devem ser contemplados e oferecidos para as crianças.

Nesta pesquisa, entende-se que os conhecimentos advindos da Educação Física articulados com os dos demais componentes curriculares e dos saberes das crianças podem

³ As atividades para as crianças da Educação Infantil foram oferecidas de forma remota devido a pandemia do Corona Vírus (SARS-CoV-2), a qual obrigou, em março de 2020, o fechamento das escolas de Educação Básica. Com o intuito principal de manutenção do vínculo com as crianças, muitas escolas do município do Rio Grande/RS retornaram as suas atividades, ainda no final do ano de 2020, oferecendo atividades no formato remoto.

auxiliar no desenvolvimento integral destas últimas. Toma-se como base, para se pensar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil os eixos norteadores das Interações e das Brincadeiras, propostos pelas DCNEI (BRASIL, 2009).

Especialmente, no que tange à Educação Física, entende-se que o movimento corporal das crianças é o instrumento mediador entre elas e o mundo exterior (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2000). Dessa forma, construir junto das crianças diferentes formas de movimentar o corpo, interagindo com seus pares e o meio em que estão inseridas, especialmente pelas brincadeiras, pode colaborar na promoção do conhecimento de si e do mundo, ampliar a confiança e a autonomia para participarem de atividades individuais e coletivas, conforme preveem as DCNEI (BRASIL, 2009).

Apesar das críticas que existem em relação à Teoria Desenvolvimentista da Educação Física (TANI, 2008), para este estudo se utilizará apenas dos conhecimentos propostos por essa abordagem para tratar a Educação Física escolar, como base para se pensar em possibilidades de organizar o planejamento das atividades oportunizadas às crianças na Educação Infantil.

Sabe-se que a sociologia da infância trouxe avanços significativos para entendermos as autorias e o protagonismo das crianças em suas aprendizagens. No entanto, conforme Mello, Zandomingue, Martins e Santos (2016), apesar das mudanças de paradigma não se pode descartar as contribuições da psicologia para organização das práticas pedagógicas com as crianças.

Pensar a Educação Física para as crianças da Educação Infantil, a partir do que propõe como conhecimentos a Teoria Desenvolvimentista (TANI, 2008), é oportunizar atividades que incentivem e auxiliem no aprendizado do movimento e através do movimento, levando em consideração o contexto social e o desenvolvimento de cada criança. Esses conteúdos são denominados de habilidades motoras fundamentais, divididos em habilidades de equilíbrio, locomoção e manipulação. Além do mais, esses conhecimentos podem contribuir para a aprendizagem nas dimensões cognitiva, perceptiva-motora e afetiva (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013), colaborando para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2009).

A pandemia do novo corona vírus e suas repercussões para a Educação Infantil

A COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus (SARS-Cov-2), trouxe impactos para diferentes esferas da sociedade mundial. No que tange a esfera educacional no Brasil, a partir da Portaria nº 342, de 17 de março de 2020, as escolas de Educação Básica, tanto pública como privadas, tiveram as suas atividades presenciais canceladas e a possibilidade de utilizar os meios e tecnologias de informação e comunicação para substituir as aulas que estavam em andamento (BRASIL, 2020a).

Essa medida tinha como intuito diminuir a propagação do vírus, uma vez que, como alerta Arruda (2020), o espaço escolar, devido a se caracterizar pelas trocas e presença de várias pessoas com diferentes faixas etárias, consitue-se como um local em que há maior probabilidade de contaminação em massa. Dessa forma, como expressa o Parecer CNE/CP nº5, as escolas de Educação Básica tiveram a possibilidade de computar atividades não presenciais para o cumprimento da carga horária mínima anual exigida pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2020b).

Assim, como maneira de manter o vínculo com os/as estudantes das diferentes etapas da educação e dar continuidade ao ano letivo, as escolas precisaram aderir e se adaptar ao formato remoto de ensino. Pode-se dizer que as tecnologias precisaram se tornar aliadas aos/às professores/as para que, segundo Nóvoa (2020), a escola, especialmente as públicas, não “fechassem as portas aos alunos”.

A Educação Infantil, sendo uma etapa da Educação Básica (BRASIL, 2017), precisou acompanhar essas orientações. No entanto, como expressa o parecer CNE/CP nº5 (BRASIL, 2020b), em especial nessa etapa, devido as suas peculiaridades, as atividades propostas às crianças não ocorressem a partir do ensino remoto, mas propostas de atividades para que os responsáveis executassem junto aos seus filhos. Dentre essas estavam propostas de leitura pelos responsáveis as crianças, brincadeiras, jogos, músicas infantis e, para as crianças entre 4 e 5 anos, atividades em meios digitais quando possível.

As propostas orientadas pelo parecer CNE/CP nº5 (BRASIL, 2020), originaram discussões no campo da Educação Infantil no Brasil, especialmente sobre a forma como as atividades estavam sendo propostas e apresentadas às crianças. Exemplos dessas discussões são a ilegalidade da Educação Infantil acontecer a partir do Ensino à distância e a proposição de

atividades no formato remoto, valorizando os eixos das interações e brincadeiras.

No que tange a discussão sobre a ilegalidade da Educação Infantil ocorrer de maneira *on-line*, por meio de um manifesto da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, intitulado “Educação a Distância na Educação Infantil, não”, publicado em 02 de junho de 2020, a associação alerta que não está previsto na LDB (BRASIL, 2017) a utilização da educação à distância para as crianças da Educação Infantil, nem mesmo nos casos emergenciais, como previsto para os anos do Ensino Fundamental (ANPED, 2020). Sendo assim, ao contrário do que se observou em algumas situações, o objetivo da Educação Infantil, a partir do início do ano de 2020, foi de manter o vínculo entre a escola e as crianças.

Conforme expresso em algumas pesquisas, esse vínculo poderia ser mantido a partir de ferramentas digitais, como a utilização de *e-mail* e as redes sociais de comunicação, como também disponibilizando aos responsáveis retirar nas escolas ou receber em casa as atividades em material físico para que as crianças pudessem estar em contato com a escola (BARRETO; LIMA; ROCHA, 2020; CASTRO; VASCONCELOS; ALVES, 2020; ANJOS; FRANCISCO, 2021).

Ao mesmo tempo, e corroborando com a ilegalidade da Educação Infantil ocorrer no formato à distância, dentre as particularidades da primeira etapa da Educação Básica estão os eixos que devem orientar o trabalho dos/as professores/as, sendo eles as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2009). Entende-se que tendo esses eixos como norteadores das práticas na Educação Infantil, os/as professores/as têm a possibilidade de garantir o desenvolvimento integral das crianças entre 0 a 5 anos. No entanto, as atividades por meio remoto impossibilitaram não só a proposta e criação de diferentes brincadeiras com as crianças, mas retirou o direito delas de conviverem e interagirem com outras crianças e adultos na escola.

Sendo assim, pensando nas questões que envolvem a Educação Infantil e as atividades *on-line*, a intenção do Projeto Movimenta, proposto no período da pandemia, foi de oportunizar aos/às acadêmicos/as dos cursos envolvidos, planejarem e proporem possibilidades de brincadeiras que auxiliassem as professoras da Educação Infantil a conseguirem estreitar os laços entre as crianças e a escola, a partir dos conhecimentos da Educação Física. O projeto não intencionou avaliar aprendizagens das crianças, mas sim as possíveis oportunidades geradas pela participação dos/as acadêmicos/as nessa edição do Movimenta.

Metodologia

Contexto e participantes da pesquisa

Como descrito anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida junto ao Projeto de Extensão Movimenta da Furg. Participaram desta pesquisa 12 acadêmicos/as de diferentes semestres, sendo quatro acadêmicas do curso de Pedagogia e oito acadêmicos/as do curso de Educação Física, e três professoras pedagogas de escolas municipais de Educação Infantil da cidade do Rio Grande/RS, os quais, juntamente com a coordenadora do projeto (pesquisadora principal) formaram o chamado “grupo de trabalho colaborativo”.

Em relação à participação das professoras, essa se deu por conveniência. Os/as acadêmicos/as participantes do projeto enviaram um questionário, via *e-mail*, para professores/as de escolas de Educação Infantil da rede municipal da cidade do Rio Grande/RS⁴. As professoras que demonstraram interesse em participar do projeto, por meio de resposta ao questionário, foram convidadas a participar da primeira reunião do projeto Movimenta no ano de 2021, sendo avisadas da data e horário com antecedência.

No que concerne a participação dos/as acadêmicos/as, esses/as faziam parte do projeto há pelo menos 4 meses, sendo a maioria deles/as participantes desde a primeira edição do Movimenta no ano de 2019.

Metodologia de desenvolvimento da pesquisa

De forma a respeitar os procedimentos necessários à realização de pesquisas com seres humanos, conforme previsto na resolução nº 510/16, do Conselho Nacional de saúde (BRASIL, 2016), esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Furg, por meio da Plataforma Brasil, sendo aprovada pelo parecer nº 4.899.379.

Após a aprovação do projeto pelo CEP- Furg, a coordenadora do Projeto de Extensão Movimenta fez contato com os responsáveis pela Secretaria do Município de Educação (Smed) da cidade do Rio Grande/RS de forma a apresentar a pesquisa e seus procedimentos, assim como, solicitar autorização para a sua realização com os/as professores/as que atendem a

⁴ O questionário foi enviado pelos/as acadêmicos/as do Projeto de Extensão Movimenta no início do mês de março do ano de 2021, por meio da plataforma *google forms*, para professores/as que atendem turmas de Educação Infantil e se mostraram disponíveis a responder se desejavam ou não participar do referido projeto de extensão. O contato dessas professoras foi obtido a partir dos/as próprios/as acadêmicos que as conheciam.

Educação Infantil nas escolas da rede municipal. O secretário de educação da Smed assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento em que constavam todas as informações importantes sobre o desenvolvimento do estudo.

Apenas o consentimento da Smed, deu-se início ao contato com os/as professores/as, como já exposto anteriormente. Tanto as professoras e os/as acadêmicos/as participaram de forma voluntária e assinaram a um TCLE, garantindo o respeito aos direitos dos/as participantes diante da pesquisa.

Os TCLE foram enviados via *e-mail* pessoal para as professoras e acadêmicos/as, solicitando que, ao consentirem participar da pesquisa, assinassem e enviassem uma via digitalizada para o *e-mail* pessoal da coordenadora do Projeto de Extensão Movimenta.

Em seguida das devidas autorizações, a pesquisa iniciou e foi organizada por meio de três momentos diferentes:

Momento 1: caracterizado pela formação do “grupo de trabalho colaborativo” que teve o intuito de planejar, executar e avaliar brincadeiras para serem realizadas de forma remota pelas crianças da Educação Infantil, articulando os conhecimentos da Educação Física com os demais conhecimentos dessa etapa de ensino. O momento 1 foi desenvolvido a partir de uma reunião *on-line* realizada através da plataforma *google meet*, agendada com todos/as os/as participantes da pesquisa e gravada pela pesquisadora principal (coordenadora do projeto). O encontro teve duração média de 120 minutos e nele os/as participantes se apresentaram, tendo como base os seguintes tópicos, expostos no quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Tópicos para apresentação dos/as participantes da pesquisa

Tópicos para os/as acadêmicos/as	Tópicos para as professoras
1. Nome; 2. Curso e semestre da graduação na FURG; 3. Tempo no Projeto de Extensão Movimenta; 4. Qual a expectativa em participar do grupo colaborativo promovido pelo Projeto de Extensão Movimenta?	1. Nome; 2. Formação e tempo de atuação com a Educação Infantil; 3. Quantas turmas de Educação Infantil está atendendo no ano de 2021? 4. Conte brevemente como são planejadas as aulas remotas para as turmas de Educação Infantil; 5. Quais as expectativas em participar do grupo colaborativo promovido pelo Projeto de Extensão Movimenta, especialmente no que tange o planejamento para os conteúdos da Educação Física para turmas de Educação Infantil?

Fonte: Elaborado pela autora.

Após as devidas apresentações, o grupo decidiu se organizar a partir de dois grupos: Grupo da professora X e Grupo das professoras Y e Z⁵. O Grupo da professora X era formado por duas acadêmicas do curso de pedagogia (A1 e A2⁶), três acadêmicos (A3, A4 e A5) e uma acadêmica (A6) do curso de Educação Física e a professora pedagoga X, a qual trabalhava junto a uma turma de 13 crianças do Maternal da Educação Infantil, com idades entre 3 e 4 anos. O Grupo das professoras Y e Z era formado por duas acadêmicas (A7, A8) do curso de pedagogia, três acadêmicos (A9, A10 e A11) e uma acadêmica (A12) do curso de Educação Física e as professoras pedagogas Y e Z, as quais trabalhavam junto a turmas de 13 crianças, em média, do Nível II da Educação Infantil, com idades entre 5 e 6 anos.

Momento 2: caracterizado pelos encontros semanais *on-line*, realizados a partir da plataforma *google meet*, durante os meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2021. Os encontros semanais foram constituídos por um encontro com o “grupo de trabalho colaborativo” e um encontro entre cada um dos grupos das professoras (Grupo professora X e Grupo professoras Y e Z).

A partir de um cronograma, construído pelo “grupo de trabalho colaborativo”, foram estabelecidas as ações executadas pelo projeto durante os meses da pesquisa. Dentre as ações planejadas estiveram: estudo sobre temáticas relacionadas à Educação Física e a Educação Infantil, organização e planejamento das atividades remotas com os conhecimentos da Educação Física oportunizadas para as crianças através das professoras da Educação Infantil e avaliação das atividades remotas executadas junto às crianças das turmas de Educação Infantil.

Em relação ao planejamento das atividades remotas com os conhecimentos da Educação Física, esse teve como proposta utilizar as habilidades motoras fundamentais (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Sendo sugerido a inclusão das seguintes habilidades: equilíbrio estático e dinâmico, o rebater, rolar e arremessar diferentes objetivos, pular, chutar, caminhar e correr. Vale destacar que esse planejamento foi realizado de forma articulada com as propostas pedagógicas das professoras de Educação Infantil participantes do grupo.

⁵ Os grupos foram denominados a partir do nome das professoras. De forma a garantir o anonimato delas foram criados nomes fictícios para os grupos.

⁶ Os/as acadêmicos/as serão denominados pela letra “A” seguida de algarismos arábicos, começando em 1 e terminando em 12, número total de acadêmicos/as participantes do projeto.

Ressalta-se que cada grupo de acadêmicos/as junto com as professoras organizou o planejamento e as respectivas atividades de acordo com a organização da escola e das crianças atendidas. Essa foi a maneira que esses grupos encontraram para respeitar as especificidades de cada turma de crianças e de cada realidade escolar.

Como forma de registrar as ações do projeto, cada acadêmico/a criou um diário de acompanhamento do projeto. Esse diário foi elaborado a partir de um documento na *plataforma google docs* e compartilhado apenas com a coordenadora do projeto. Nesse documento os/as acadêmicos/as tinham liberdade para registrar as percepções sobre as ações desenvolvidas dentro do projeto com as professoras participantes, descrever as atividades planejadas, relatar dificuldades, surpresas, entre outros registros que considerassem pertinentes.

Momento 3: seguindo a mesma metodologia do momento 1, em relação aos encontros *on-line*, o último encontro do grupo foi caracterizado pelo compartilhamento de percepções dos/as participantes da pesquisa em relação as ações executadas pelo “grupo de trabalho colaborativo” durante os meses da pesquisa. Para esse momento foram utilizadas as seguintes perguntas para guiar o pensamento e fala dos/as participantes:

- a. Quais os desafios e ou possibilidades encontradas pelo grupo para planejar, executar e avaliar as atividades remotas para a Educação Infantil a partir dos conteúdos da Educação Física?
- b. Será que as ações executadas pelo grupo se caracterizaram como colaborativas?
- c. Quais o/os principal/is resultados produzidos pelas ações do grupo na formação inicial/continuada de vocês como professores/as?

Após a discussão sobre essas questões foi oportunizado espaço para os/as participantes colocarem outras impressões que tiveram das ações planejadas e executadas pelo grupo no decorrer dos momentos deste estudo.

Metodologia de análise da pesquisa

Os dados produzidos nesta pesquisa foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Dessa forma, foram escolhidas as escritas feitas pelos acadêmicos/as nos seus diários para serem analisadas a partir dos objetivos desta pesquisa. Após repetidas leituras atentas e exploratórias dessas escritas foram elaboradas unidades de registro, entendidas nesta

pesquisa como as proposições (frases ou elementos de frases) analisadas e recortadas do discurso dos participantes deste estudo, as quais possuem sentido próprio. A criação das unidades de registro e o processo de agrupamento delas facilitou a criação de categorias.

Resultados e discussão

De forma a descrever e analisar as oportunidades oferecidas pelo Projeto de Extensão Movimenta para a formação inicial dos/as acadêmicos/as em tempos de pandemia foram criadas as seguintes categorias: ações do projeto, dificuldades e surpresas ao desenvolver as atividades remotas e troca de experiências entre professoras e acadêmicos/as.

Na categoria ações do projeto são descritas e analisadas as atividades desenvolvidas e procedimentos adotados pelos/as acadêmicos/as ao longo da execução do projeto. Uma das primeiras atividades identificadas nos diários dos/as acadêmicos/as foi a criação de documentos virtuais para compartilhamento *on-line*. Esses documentos, conforme observado nas escritas dos/as acadêmicos/as, facilitaram a organização dos grupos para desenvolver as atividades: “Em relação à organização das atividades, combinamos que iríamos montar um documento virtual no Drive para que pudéssemos organizar e planejar as atividades.” (A1)

Entre esses documentos, destaca-se a criação pelos grupos de um “Banco de Atividades”, como eles denominaram. De acordo com A10, o objetivo da criação do banco foi: “[...] ficou acertada a criação de um Banco de Atividades para que nós, acadêmicos, alimentarmos com brincadeiras, atividades e propostas para o período de afastamento” (A10). Como mencionado pelo acadêmico, a criação desse banco teve o intuito de armazenar atividades para serem utilizadas pelas professoras no período de recesso acadêmico⁷, como também explicou A9:

[...] ficou combinado que antes do recesso universitário, o banco de atividades deverá estar no ar, assim como os vídeos explicando as atividades, cada extensionista gravará duas atividades, com temáticas variadas e com habilidades motoras fundamentais previamente estabelecidas.” (A9)

Outra ação identificada, logo no início do projeto no período da pandemia, foi a necessidade de se ter um/a relator/a das reuniões semanais entre os grupos. Ficou decidido pelo

⁷ Devido a suspensão das atividades acadêmicas por um período durante o ano de 2020, ocasionado pela pandemia, o calendário universitário e o calendário das escolas municipais do Rio Grande/RS estavam desencontrados.

grupo de acadêmicos/as que o/a relator/a ficaria responsável, durante uma semana, por organizar a reunião entre o grupo, referente a cada professora, e fazer uma breve síntese dos acordos estabelecidos na reunião em que todos/as participantes do projeto estivessem presentes, conforme descreveu A6:

Minha responsabilidade é ser a relatora da semana! Então, para organizar as pautas, formulei perguntas que pudessem articular como iremos trabalhar em futuro momento. Tive uma conversa rápida e objetiva com a professora [X] para formular melhor o momento de falar o qual ela irá executar. (A6)

Ao mesmo tempo, foi observado nos relatos dos/as acadêmicos a necessidade identificada por eles/as para elaborar estratégias para se aproximarem das crianças atendidas pelas turmas de Educação Infantil. Uma das estratégias empregadas foi a utilização de vídeos, como relataram alguns/mas acadêmicos/as: “seriam apresentadas [as atividades] para as crianças em forma de vídeos, já que, as professoras percebem que existe um retorno maior das atividades quando as propostas são apresentadas dessa forma.” (A9); “Em um primeiro momento, realizamos uma conversa sobre a devolutiva das crianças, na qual conseguimos perceber a eficácia de enviar as atividades por formato de vídeo.” (A8); “Além disso, foi destacado a eficiência das atividades propostas por meio de vídeos e fotos, ferramentas que dão mais imersão às brincadeiras.” (A11).

Ao mesmo tempo, os integrantes do projeto Movimenta combinaram de confeccionar camisetas de forma a construir uma identidade ao projeto e proporcionar que as crianças reconhecessem as atividades planejadas pelos/as acadêmicos/as em conjunto com as professoras:

O grupo pensou que seria importante fazer uma camiseta com o logo do projeto para que os acadêmicos utilizem nos vídeos enviados para as crianças. Dessa forma, as crianças vão conseguir nos reconhecer e isso facilitará a nossa interação com elas (A2).

Conforme se observa nessas ações, formulações do “Banco de Atividades”, a organização do/ relator/a da semana e uso de estratégias para se aproximar das crianças, o projeto proporcionou autonomia aos/às acadêmicos/as para conduzirem as atividades referentes ao seu grupo de acordo com as necessidades identificadas. A autonomia, durante o processo de

aprendizagem, e aqui se pode relacionar com o aprender a ser professor/a, é entendida como “uma faculdade de tomar decisões que permitam regular a própria aprendizagem para a aproximar de uma determinada meta, tendo em conta condições específicas que formam o contexto de aprendizagem” (MONEREO, 2001, p.21). Logo, analisa-se que os/as acadêmicos/as tiveram a oportunidade de utilizar essa faculdade ainda em processo de formação inicial, fato que, possivelmente, irá colaborar para que esses/as futuros/as professores/as sejam menos dependentes e mais autores de suas práticas docentes depois de formados (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

Na segunda categoria são expostas as dificuldades e surpresas relatadas pelos/as acadêmicos/as nos seus diários no decorrer da execução das atividades remotas do projeto. No que tange as dificuldades, observou-se que alguns/mas ainda não tinham tido contato com o planejamento de atividades para turmas de Educação Infantil, conforme expressou A11, ao falar da mesma forma da superação da sua timidez para participar das ações do projeto:

Normalmente as minhas dificuldades estão vinculadas ao novo, no projeto isso não foi diferente. Entre as dificuldades encontradas, a primeira delas é a timidez, que conforme o passar do tempo e a familiarização com o grupo foi superada. A segunda, já citada anteriormente aqui no diário, foram os primeiros planejamentos, tendo em vista que, eu não tinha nenhuma experiência com essa etapa do ensino. (A11).

Os mesmos sentimentos expressos por A11, acadêmico do curso de Educação Física que havia ingressado no projeto a partir do ano de 2021, já foram revelados por acadêmicos na primeira edição do *Movimenta*. De acordo com os resultados apresentados em Avila et al. (2020) o projeto tem contribuído para a superação das inseguranças para atuar com a docência na Educação Infantil, especialmente por oportunizar ainda no período da formação, a aproximação com essa etapa de ensino, algo que irá vir a acontecer apenas num dos Estágios Supervisionados do curso.

No entanto, as dificuldades mais relatadas pelos/as acadêmicos/as nesta edição do projeto, estavam relacionadas ao formato remoto das atividades, como já constatado numa investigação feita pelo grupo anteriormente (BANDEIRA; MARQUES; LEMOS; PEREIRA; DOMINGUES; AVILA, 2021). Possivelmente, essa dificuldade apareceu pela imprevisibilidade que o período da pandemia impôs ao planejamento das atividades escolares,

a falta de conhecimento sobre ou possuir recursos tecnológicos para oportunizar as atividades às crianças e a percepção de falta de acompanhamento dos responsáveis pelas crianças nas atividades escolares:

Penso que encontramos dificuldades na hora de pensar em atividades antes de saber qual a temática que a Professora vai trabalhar. Como ela disse, é difícil pensar muitos dias a frente já que não sabemos como estará esse ensino remoto” (A8).

Por outro lado, tenho de destacar a dificuldade que foi gravar o vídeo. Foram diversos problemas para fazer a gravação em função de problemas com a memória do celular, que me obrigava a gravar, salvar no meu drive e apagar do celular para poder gravar a próxima parte do vídeo. (A10).

As atividades que nós propusemos às crianças acabam não sendo prioridade dos pais pois eles acabam às vezes não tendo tempo pra fazer as atividades com elas, pois trabalham e muitos pais são jovens trabalham e estudam e acabam não conseguindo dar a atenção devida à escola. (A6).

Essas dificuldades corroboram para a defesa de que a Educação Infantil não deve ocorrer no formato à distância por todos os prejuízos gerados para as crianças (ANPED, 2020). Assim como Anjos e Francisco (2021) sugerem, as Tecnologias da Informação e Comunicação podem se constituir como meios de comunicação e manutenção de vínculos entre as crianças, as famílias e professores/as, no entanto, deve-se estar atento de que as atividades remotas são inapropriadas para a etapa da Educação Infantil.

No que tange as surpresas, foi identificado nos relatos dos/as acadêmicos nos seus diários que essas estavam relacionadas ao retorno das atividades propostas pelo projeto para as crianças. De acordo com os relatos, foi possível observar o quanto a participação das crianças nessas atividades ocasionou a motivação dos/as acadêmicos/as para continuar no projeto: “Durante a semana, após a entrega do planejamento, as professoras enviaram as devolutivas das crianças no grupo do *Whatsapp*. Finalmente, pude, e acredito que os meus colegas também, parar de me preocupar se as crianças iam gostar da atividade.” (A5); “[...] está sendo ótimo ver os vídeos, fotos ou áudios que eles [crianças] nos enviam, isto nos impulsiona cada vez mais.” (A8).

Nos últimos anos, os estudos sobre a motivação dos alunos para aprender têm crescido substancialmente, conforme Zenorini e Dos Santos (2010), sendo ela considerada um dos principais fatores para ocorrer a aprendizagem. No entanto, precisa-se considerar que não só a

motivação dos alunos é importante, mas a dos professores também. Sabe-se que professores motivados para a profissão gostam de trabalhar com os alunos e são entusiasmados com a profissão (CAPA-AYDIN; SUNGUR; UZYNTIRYAKI, 2009). Dessa forma, o retorno das crianças às atividades proporcionou aos/as extensionistas do projeto aumentarem o engajamento nas atividades, mesmo diante das dificuldades, como referido na categoria anterior.

Por fim, na última categoria, troca de experiências entre professoras e acadêmicos/as, são apresentados os relatos dos/as acadêmicos/as que expressam o quanto o projeto oportunizou a troca de experiência entre professoras da Educação Infantil e os/as acadêmicos dos cursos de Pedagogia e Educação Física. Como foi possível observar essas trocas se deram em função dos conhecimentos e experiências compartilhados pelas professoras com os/as acadêmicas, por exemplo, dando dicas sobre a especificidade da etapa da Educação Infantil e sobre momentos que poderiam planejar com as crianças:

Começamos a discutir com as professoras quais atividades iriam ao encontro com o planejamento desta semana, elas comentaram que apresentam as letras conforme surge o questionamento das crianças, visto que não é uma obrigação da Educação Infantil [...] (A7).

Assim a professora [Y] nos deu ideia de organizar, após as férias, uma aula síncrona com as crianças. Acredito que todos os participantes gostaram bastante desta ideia, tendo em vista que estamos com muita saudade desse contato direto com as crianças nas escolas. (A8).

A partir das trocas com as professoras os/as acadêmicas tomaram consciência de algumas mudanças que poderiam realizar no planejamento das atividades:

[...] levando em consideração também o relato da Profa [Y] em que ela, mesmo com sua especialização, não conseguiu realizar todas as atividades propostas aos seus alunos que estavam em aula, o relato foi importante e fez nós, participantes do projeto, repensarmos o número de atividades por semana e desacelerar um pouco o ritmo colocando uma atividade por semana, para que assim gere mais devolutivas criativas e animadas. (A6).

Durante esta reunião a prof [Y] deu um feedback que nos fez pensar em relação ao tempo destinado a cada habilidade, que não é necessário desenvolver uma por semana e que às vezes é mais válido esticar o tempo que a habilidade desenvolvida é trabalhada. (A4).

Ao mesmo tempo, as trocas de experiências demonstraram que os/as acadêmicas puderam contribuir com o trabalho das professoras:

Nessas atividades propostas por nós [acadêmicos] tanto as do cronograma quanto as que servirão de base\ideia no banco de atividades foi solicitado pela [X] que a gente detalhasse mais as atividades e explicasse as habilidades que elas trabalham as categorias, para que ela pudesse entender melhor esses conhecimentos da abordagem desenvolvimentista e pudesse também usar desses conhecimentos para a prática docente dela. (A12)

As trocas entre os participantes do Movimenta reforçam a importância do projeto para a formação inicial dos/as extensionistas, como já demonstrado em trabalhos anteriores (AVILA et al., 2020; BANDEIRA et al., 2021), especialmente, por proporcionar a aproximação entre a escola e a universidade. O contato que os/as extensionistas puderam estabelecer, mesmo em período de pandemia, com as professoras de Educação Infantil, ocasionou aprendizagens que, possivelmente, seriam difíceis de acontecer apenas cursando as disciplinas da grade curricular dos cursos de Educação Física ou Pedagogia.

Além do mais, as professoras puderam atualizar conhecimentos em relação aos conhecimentos da Educação Física na Educação Infantil, os quais também poderiam se tornar mais difíceis de serem acessados com a elevada carga horária de trabalho nas escolas. Logo, pode-se perceber que o projeto de extensão movimenta colaborou para a formação profissional dos/as acadêmicos/as e professoras, cumprindo, assim, com a responsabilidade social das universidades do nosso país (RIBEIRO, 2019).

Considerações Finais

A pandemia do novo coronavírus impôs a toda sociedade uma readaptação a forma de se viver. O projeto de Extensão Movimenta, pensando inicialmente para ser realizado de forma presencial em escolas municipais de Educação Infantil, precisou se reinventar em tempos pandêmicos. Tendo em vista todas as medidas de segurança que precisaram ser respeitadas para preservar vidas, o projeto foi oferecido no formato remoto de atividades *on-line*.

Conforme os objetivos e resultados desta pesquisa, a partir das atividades oferecidas a duas escolas municipais de Educação Infantil do município do Rio Grande/RS, pode-se perceber que mesmo diante de adaptações necessárias as ações e intenções do projeto, foi

possível contribuir para a formação inicial de professores de Educação Física e Pedagogas.

Essas contribuições podem ser observadas a partir das categorias criadas, como ações do projeto, dificuldades e surpresas ao desenvolver as atividades remotas e troca de experiências entre professoras e acadêmicos/as, as quais dão pistas de que desde o planejamento das ações do projeto até as etapas de execução e avaliação do que foi oferecido às crianças da Educação Infantil, os/as extensionistas e as professoras envolvidas construíram aprendizagens que marcaram o momento vivenciado.

Diante dos achados desta pesquisa e daqueles observados em edições anteriores do Projeto de Extensão Movimenta, defende-se que a Educação Física na Educação Infantil seja um assunto de destaque a ser discutido dentro dos cursos de Pedagogia e Educação Física, assim como, propostas como a de extensão universitária, oportunizem a troca de conhecimentos entre Universidade e Escola, de forma a contribuir para a formação inicial e continuada dos professores/as.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro; FRANCISCO, Deise Juliana. Educação infantil e tecnologias digitais: reflexões em tempos de pandemia. **Zero-a-Seis**, v. 23, n. Especial, p. 125-146, 2021.

ANPED. **Manifesto da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação contra a Educação a Distância na Educação Infantil**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf Acesso em: 10 de jan. 2020.

ARRUDA, Eucidio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede - **Revista De Educação a Distância**, v.7, n. 1, p. 257-275, 2020.

AVILA, Luciana Toaldo Gentilini; BANDEIRA, Charles Costa; MARQUES, Ketlyn de Oliveira; RODRIGUES, Leonardo de Souza; CORRÊA, Richard Vale; DOMINGUES, Viviane Pereira. Implicações de um projeto de extensão para professores e crianças da educação infantil. **Extensio: Revista Eletrônica de Extensão**, v. 17, n. 37, p. 34-47, 2020.

BANDEIRA, Charles da Costa; MARQUES, Ketlyn de Oliveira; LEMOS, Marcelo Dias; PEREIRA, Samuel Silveira; DOMINGUES, Viviane Pereira; AVILA, Luciana Toaldo Gentilini. Educação Infantil em Tempos de Pandemia. **Pedagogia em Ação**, v.17, n.3, p.21-33, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, Andreia Cristina Freitas; LIMA, Marileide Moutinho Pamponet; ROCHA, Daniele Santos. EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE COVID-19. **Revista Latino-Americana de**

Estudos Científicos, v.01, n. 06, p.72-80, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB Nº5/2009. **Define Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 53, 18 mar. 2020a. Seção 01, p. 39.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Conselho Pleno/Conselho Nacional de Educação (CP/CNE), 2020b.

CAPA-AYDIN, Yesim; SUNGUR, Semra; UZUNTIRYAKI, Esen. Teacher self-regulation: examining a multidimensional construct. **Educational Psychology**, v. 29, n.3, p. 345-356, 2009.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007.

CASTRO, Mayara Alves de; VASCONCELOS, José Gerardo; ALVES, Maria Marly. Estamos em casa!: Narrativas do cotidiano remoto da educação infantil em tempo de pandemia. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, Fortaleza, v.2, n.1, p.1 -17, 2020.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7 ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

GUIRRA, F.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na Educação Infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 708-713, 2010.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MONEREO, C. La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. **Revista Ibero-Americana de Educación**, n.52, p. 149-178, 2010.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 3, p. 8-12, 2020.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As bases institucionais da política de extensão universitária:

entendendo as propostas de universidades federais nos planos de desenvolvimento institucional. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 5, p. e019021-e019021, 2019.

TANI, Go. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Journal of Physical Education**, v. 19, n. 3, p. 313-331, 2008.

ZENORINI, Rita da Penha campos; DOS SANTOS, Acácia Aparecida Angeli. Teoria de metas de realização: fundamentos e avaliação. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p.99-125.

Submissão em: 18/05/2022

Aceito em: 22/11/2023

Citações e referências
conforme normas da:



O PROJETO ESPORTIVO SOCIAL JOGA AURORA NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS EGRESSAS E FAMÍLIAS

Lucas Ressler dos Santos¹
 Diego Matheus Schaab²
 Denise Bolzan Berlese³
 Magale Konrath⁴

Resumo: O esporte, aliado a outras intervenções, tem se apresentado uma ferramenta de grande importância, auxiliando e mostrando para os jovens em vulnerabilidade social uma perspectiva de futuro com inúmeras possibilidades (CASTRO; SOUZA, 2011). Este estudo teve por objetivo identificar a importância do Projeto Joga Aurora para as crianças e suas famílias finda a participação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou a entrevista narrativa, da qual participaram seis crianças que frequentaram o Projeto Joga Aurora e seus respectivos familiares, selecionados por conveniência. A partir das categorias de análise “Experiências das crianças com o projeto” e “Percepções dos familiares sobre o projeto” podemos identificar a importância que o projeto esportivo social teve para as crianças e suas famílias, impactando positivamente em suas vidas e exercendo influência para além de sua participação.

Palavras-chave: Esporte. Projeto Social. Vulnerabilidade.

THE SOCIAL SPORTS PROJECT PLAYS AURORA FROM THE PERSPECTIVE OF SCHOOL CHILDREN AND FAMILIES

Abstract: Sport, together with other interventions, has proven to be a very important tool, helping and showing young people in social vulnerability a perspective of the future with countless possibilities. (CASTRO; SOUZA, 2011). This study aimed to identify the importance of the Play Aurora Social Sports Project for children and families after their participation in the project. The qualitative approach research used a narrative interview, in which 6 children who attended the Joga Aurora Project and their respective families, selected for convenience, participated in the study. From the analysis categories “Children's experiences with the project”, “Family members' perceptions about the project” we can identify the importance that the social sports project had for them, positively impacting their lives and exerting influence beyond their participation.

Keywords: Sport. Social Project. Vulnerability.

¹ Graduado em Educação Física pela Universidade Feevale. E-mail de contato: lucasressler2@gmail.com.

² Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Feevale. Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Doutorando em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela mesma instituição. E-mail de contato: diego_schaab.sss@hotmail.com.

³ Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Mestre em Distúrbios da Comunicação Humana da Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Curso de Educação Física da Universidade Feevale. E-mail de contato: deniseberlese@feevale.br.

⁴ Doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Rio dos Sinos. Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Federal do Rio dos Sinos. Graduada em Educação Física pela Universidade Feevale. Especializada em Ciências do Movimento Humano. Professora do Curso de Educação Física da Universidade Feevale. E-mail de contato: magalek@gmail.com.

EL PROYECTO SOCIAL DEPORTIVO JOGA AURORA DESDE LA PERSPECTIVA DE NIÑOS GRADUADOS Y FAMILIAS

Resumen: El deporte, combinado con otras intervenciones, ha sido una herramienta muy importante, ayudando y mostrando a jóvenes en vulnerabilidad social una perspectiva de futuro con innumerables posibilidades (CASTRO; SOUZA, 2011). Este estudio tuvo como objetivo identificar la importancia del Proyecto Joga Aurora para los niños después de su participación en él proyecto y sus familias. La investigación, con enfoque cualitativo, utilizó la entrevista narrativa, en la que participaron seis niños que asistieron al Proyecto Joga Aurora y sus respectivas familias, seleccionados por conveniencia. A partir de las categorías de análisis “Experiencias de los niños con el proyecto” y “Percepciones de los familiares sobre el proyecto” podemos identificar la importancia que tuvo el proyecto sociodeportivo para los niños y sus familias, impactando positivamente en sus vidas y ejerciendo influencia más allá de su participación.

Palabras clave: Deporte. Proyecto social. Vulnerabilidad.

Introdução

A prática esportiva para crianças e adolescentes potencializa melhorias no cotidiano, no ambiente familiar, na escola, com os amigos ou até mesmo na comunidade em que vivem (CORTÊS et al., 2010). Quando implementadas em regiões de vulnerabilidade social e desequilíbrio econômico evidencia-se que os participantes dos projetos sociais esportivos, apresentam mudanças positiva de comportamento, com melhorias da autoestima, autoconfiança, independência e autonomia (KALINOSKI et al., 2013). Nesse sentido, cada vez mais se torna necessária a utilização da Educação Física em espaços coletivos para o enfrentamento da violência e da vulnerabilidade social, principalmente de crianças e adolescentes. O esporte, aliado a outras intervenções, tem se mostrado uma ferramenta de grande importância, auxiliando e revelando para os jovens uma perspectiva de futuro com inúmeras possibilidades (CASTRO; SOUZA, 2011).

As práticas esportivas desde sempre contribuíram para o bem-estar da sociedade, mesmo que isso só tenha sido percebido nos últimos anos. No momento que ocorre a união entre Projeto Social e esporte, há um plano que se bem trabalhado, trará belos frutos para a sociedade. Isto é perceptível quando temos um grupo de jovens em situação de vulnerabilidade social (GUEDES, 2012).

Projetos esportivos sociais ofertados em bairros carentes das cidades vêm crescendo cada vez mais, tanto em tamanho quanto em quantidade. Isso se deve ao fato de o Estado perceber a influência positiva na Educação Física. E em um país que se localiza na 84ª posição

do IDH mundial (Índice de Desenvolvimento Humano), com um índice de 0,765, só reafirma que, apesar da crescente, porém baixa melhora, estamos longe do ideal. Visto isso, notamos nitidamente a necessidade da Educação Física para o combate da vulnerabilidade social. Isso já vem se tornando senso comum. Então, o ponto do estudo não é “se” a Educação Física pode ajudar, mas sim “como” ela pode influenciar no combate contra a violência e a desigualdade (INSTITUTO CYRELA, 2019).

A partir do exposto, nosso objetivo é identificar a importância do Projeto Esportivo Social Joga Aurora para as crianças e famílias após a participação delas no projeto.

Referencial Teórico

Projetos Sociais Esportivos

O pós-guerra, nos anos 50, foi de muita evolução e avaliação daquilo que era necessário diminuir e do que era necessário aprimorar. Não foi diferente com os Projetos Sociais, pois a busca pela melhoria acrescentou muito nos estudos realizados, assim como a exigência da sociedade para que os gastos públicos trouxessem retorno deixou a nossa visão mais transparente (FINKLER, 2011).

É fato que os Projetos Sociais têm um papel de suma importância na sociedade em que vivemos. Eles, de certa maneira, fazem com que o Estado e a classe trabalhadora se unam em prol do bem maior. Não há somente relação de interesse de custo-benefício quando os Projetos Sociais são colocados em prática, mas também há uma ideia bilateral que contribui para o crescimento de todos (BOSCHETTI, 2009; HECKTHEUER, 2020).

Projetos Sociais, no geral, se tornam interessantes para a sociedade, ao trabalhar com diferentes propostas, em diferentes lugares e com diferentes pessoas. Eles abrangem toda a população que necessita de auxílio (SOUZA et al., 2010).

No entanto, a maioria é voltada para crianças e jovens que são quem mais sofrem com as desigualdades sociais em geral. Esses jovens precisam de uma visão de mundo que talvez somente um Projeto Social possa lhes ofertar, trabalhando no contraturno escolar para que haja uma ponte entre educação e lazer (ANTUNES; SILVA, 2018).

Há sim objetivos maiores e mais específicos do que apenas trabalhar levando em

consideração a situação da vulnerabilidade social, porém esses pontos positivos especificamente vêm ao longo do tempo, com a manutenção do aluno no projeto. Ou seja, não basta apenas inserir o jovem, mas devemos auxiliá-lo no desenvolvimento a partir de regras, princípios, convívio social, entendimento da sua liberdade e a do outro, empatia, entre outros, para que ele crie ideias próprias, trabalhe em grupo e seja questionador (SOUZA et al., 2016).

Além disso, é na faixa etária mais jovem que desenvolvemos o nosso corpo como um todo. Isso mostra o porquê de trabalharmos, geralmente, com crianças e adolescentes nos Projetos Sociais, pois são eles que atingiremos da forma ideal. Pode sim se trabalhar com um adulto, afinal, aprendemos até o fim de nossas vidas, porém não há um impacto tão grande quanto nos alunos mais novos (INSTITUTO CYRELA, 2019).

Contribuições dos projetos esportivos sociais

Existem muitos exemplos de atletas profissionais que começaram sua trajetória no esporte através de Projetos Sociais. Nas Olimpíadas do Rio de Janeiro, em 2016, o atleta de canoagem Isaquias Queiroz se tornou o primeiro brasileiro a conquistar três medalhas em uma mesma edição de Jogos Olímpicos: duas de Prata e uma de Bronze. O que poucos sabem é que o canoísta começou suas remadas em um Projeto Social Esportivo, em Ubaitaba, que foi fechado após alguns anos. E essa é a realidade de grande parte de Projetos Sociais Esportivos em nosso país (GARCIA, 2016).

É notado por Guedes et al. (2006) que existem projetos que trabalham por anos, como o Instituto Ayrton Senna. Já outros, iniciam suas atividades em um mês e encerram no outro. Ambos estão ali para dar um suporte ao futuro da sociedade, porém a falta de recursos necessários faz com que apenas alguns continuem funcionando.

Outro caso que se destacou na última Olimpíada foi o da judoca Rafaela Silva, que começou sua trajetória no Projeto Social do ex-judoca Flávio Canto. O projeto de judô tem como objetivo combater a desigualdade social e proporcionar oportunidades dentro do esporte (INSTITUTO REAÇÃO, 2020).

Apresentamos dois casos específicos de esportes não muito acompanhados pelo brasileiro. Em se tratando do futebol, que é o esporte mais popular no Brasil, a maioria dos jogadores vieram das periferias. Isso não quer dizer que, obrigatoriamente, todos eles

participaram de um Projeto Social Esportivo no passado, porém, ao chegarem no topo de suas carreiras, muitos começam a investir em projetos para crianças e adolescentes carentes. Ou seja, eles sabem da importância que tem um local para o desenvolvimento social e esportivo das crianças e dos jovens (GUEDES; DAVIES; NOVAES, 2006).

Um exemplo bem conhecido é o Instituto Projeto Neymar Jr., que é uma associação sem fins lucrativos idealizada pelo jogador de futebol Neymar da Silva Santos Júnior. O projeto é localizado no bairro Jardim Glória, na Praia Grande, no litoral de São Paulo, local onde o atleta passou parte de sua infância. Os jovens atendidos ali são moradores do bairro ou redondezas, que têm famílias com baixo nível de escolaridade, com uma renda inferior a um salário mínimo ou que estão em situação de vulnerabilidade social. Mais de 1000 crianças e adolescentes são atendidos pelo projeto, que visa aliar a prática esportiva à educação, oferecendo aos interessados oficinas de idiomas, artes e tecnologias (INJR, 2021).

No entanto, não devemos levar em conta que somente os que se tornaram atletas profissionais “deram certo”. Há muitos casos de jovens que tiveram suas vidas transformadas pelos Projetos Sociais Esportivos e que hoje tem um negócio próprio, estão estudando, trabalham em condições dignas e sustentam uma família, por exemplo. Esses casos acabam sendo não evidenciados pela grande mídia, pois não há retorno financeiro. Porém, esses profissionais são tão bem-sucedidos quanto os atletas profissionais (ROGENSKI, 2019).

Método de pesquisa

A pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, com a utilização da entrevista narrativa, pois consideramos ser a mais adequada para identificar a importância do Projeto Esportivo Social Joga Aurora para as crianças e as famílias. A entrevista narrativa coloca o sujeito como protagonista e vai além da pergunta x resposta, possibilitando trazer à tona o que a pessoa registrou da sua experiência (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2017).

Participaram do estudo seis crianças que frequentaram o Projeto Joga Aurora e seus respectivos familiares, selecionados por conveniência. Os participantes foram informados sobre os objetivos e os procedimentos do estudo, autorizando sua participação. O estudo seguiu o estabelecido na Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, e possui aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade sob o número 17201119.8.0000.5348.

Análise, descrição e interpretação das informações

A partir da análise das entrevistas realizadas com as crianças e os seus familiares, identificamos a importância que o projeto esportivo social teve para eles após a participação no projeto, assim como os fatos significativos que recordam. A partir desse contexto, apresentamos as categorias de análise, a saber: “Experiências das crianças com o projeto” e “Percepções dos familiares sobre o projeto”.

Experiências das crianças com o projeto

O projeto Joga Aurora, atende atualmente crianças de 7 a 12 anos, de ambos os sexos, em situação de vulnerabilidade social, da EMEF Edmundo Strassburguer em Campo Bom. Numa parceria entre a Universidade Feevale, Nike e Prefeitura Municipal, tem como objetivo principal oportunizar a inclusão social, por meio da prática esportiva, contribuindo na qualidade de vida, no crescimento pessoal e na promoção da cidadania de crianças do Bairro Aurora do município de Campo Bom/RS.

Considerando que as crianças entrevistadas não estão mais participando do projeto, pois a escola possui somente até o 5º ano do Ensino Fundamental, este foi um momento importante de resgatar as lembranças do projeto, passado esse período de participação.

A Aluna 1, que tem 11 anos, cursa o 6º ano do Ensino Fundamental e participou por três anos do projeto. Sobre a sua participação, a aluna comenta: “Foi legal. A gente fazia vários esportes, a gente conhecia várias coisas, fazia várias atividades lá na escola. Era legal. Eles fizeram diversos passeios”. Entre os aspectos marcantes do projeto, os passeios se destacam, tendo em vista o que a aluna disse: “O que eu lembro muito são os dias de passeio. Todo ano a gente ia lá pra um lugar [...] a Quinta da Estância, e lá era muito divertido. A gente fazia várias coisas, a gente ia lá pra grama”. Além dos passeios e das atividades cotidianas do projeto, datas especiais são lembradas: “Eu também lembro um dia na escola que eles montaram tipo um escorregador. Sabe aqueles escorregadores de água na rampa da escola? Era muito legal”.

Com o Aluno 2, obtivemos ideias e lembranças muito parecidas. Os esportes e os passeios foram citados novamente pelo menino de 12 anos que também participou por três anos do projeto “Era meio que assim... cada trimestre ou mês a gente fazia de cada modalidade, tipo

começava ali por futebol e ia indo, basquete, vôlei, handebol, essas coisas”. Sobre os passeios, o aluno comentou: “Um foi para Porto Alegre na Arena do Grêmio, outro no Outlet de Novo Hamburgo e na Quinta da Estância”. O acolhimento do Joga Aurora é notável quando o aluno se recorda do projeto “Queria agradecer pelos momentos que a gente teve. Com os professores e com os colegas. Eu sinto saudades do projeto”.

O Aluno 3, de 13 anos e que cursa o 7º ano, também se recorda muito dos esportes praticados: “O que me marcou muito foram os esportes. Quando eu comecei ali no Joga Aurora eu não sabia muita coisa e quando eu saí do Joga Aurora eu aprendi muita coisa, como basquete, vôlei, esses esportes”. Ele comenta que incentivaria muito alguém que estivesse iniciando no projeto, pois como ele mesmo diz: “Foi bem legal. Foi uma coisa diferente na minha escola. Não tinha nada disso antes do Joga Aurora”.

A fala do Aluno 3 reforça a importância do esporte em projetos sociais como agente transformador. Nesse sentido, a prática esportiva é utilizada como método de aprendizagem para o aluno inserido em uma situação de vulnerabilidade social, trazendo novas ideias e perspectivas de vida para o educando (STIGGER; THOMASSIM, 2013).

Assim como o Aluno 3, a Aluna 4 também deixou uma mensagem para os próximos participantes do projeto: “[...] foi muito legal, né? Pra nossa aprendizagem. Agora que a gente saiu da escola, que só vai até o 5º ano. Que as crianças aprendam que nem a gente aprendeu ano passado, várias brincadeiras, esportes e educação também, né?” A Aluna 4 também percebe e entende os objetivos do Projeto Joga Aurora, uma vez que ele não é somente um espaço destinado à prática de desportos: “eu achava que era uma Educação Física normal, e depois que eu fui me acostumando, eu vi que era um projeto que tipo [...] tinha várias brincadeiras, que não tinha só aquela Educação Física que a gente aprendeu”. A educanda ainda tem uma irmã que está participando do projeto atualmente e comenta sobre o entusiasmo da mais nova em relação às brincadeiras realizadas e aos uniformes fornecidos pelo Joga Aurora: “Ela que chega contando que fizeram brincadeiras novas. Ela fica bem feliz, porque lá eles dão tipo um uniforme, uma bermuda, uma blusa e uma camiseta [...] e uma mochila também. Ela fica comentando sempre”.

Na última fala da Aluna 4, evidenciamos o quão importante é a sensação de pertencimento a um determinado grupo. O uniforme e a mochila mostram que aqueles

educandos são alunos do Joga Aurora, e eles se sentem satisfeitos com aquilo. Essas são estratégias realizadas por projetos sociais, preocupando-se com todo o entorno que envolve o aluno, fora do local e horário de aula, e não só com um acompanhamento superficial (CORTÊS NETO; DANTAS; MAIA, 2015).

O Aluno 5, ao ser questionado sobre a sua passagem pelo projeto, comenta: “Foi. minha experiência mental também ajudou, minha agilidade também ajudou. Foi bem legal, assim pra mim”. Notamos também, novamente, a importância que os profissionais de Educação Física têm para os Projetos Sociais Esportivos: “Os professores e as atividades. Os professores eram bem parceiros. Anteontem eu fui lá na escola ver ele (professor do projeto) [...] que ele tava lá”. Além disso, projetos como o Joga Aurora incentivam os educandos a procurarem outros programas do mesmo estilo, pois, de acordo com o Aluno 5: “Eu queria participar do Programa Acolher, que é um programa pros alunos não pagar e tudo, que faz um monte de esportes. Só que daí eu não tinha como ir, então eu fiquei só no Joga Aurora”. Isso se deve ao fato de os alunos se sentirem bem nesses ambientes, pois tiveram vivências positivas em outros projetos como o Joga Aurora. Essas experiências significativas devem ser multiplicadas pelo máximo de lugares possíveis, como é dito pelo Aluno 5 em sua última fala: “Ah eu [...] Eu queria que o projeto continuasse, né? Só que em outras escolas, porque dá saudades, né? E não deixar só para a escola que eu fiquei. Porque [...] Eu queria que o Joga Aurora se expandisse. Eu lembro que uma vez o sor Thiago foi para São Paulo para falar do projeto. E eu queria que se espelhassem mais nas outras escolas, né? Porque onde eu vou eu vejo um com tênis da nike que a escola e o projeto deram. Eu tenho uns 5 pares de tênis, e eu queria ver um pouco mais dessa motivação nas outras crianças, né?”

A importância do professor é mais uma vez citada. O Aluno 5 recorda que a influência do profissional de Educação Física foi tão importante em sua vida que, alguns dias anteriores à entrevista, foi a sua antiga escola para visitá-lo. Essa relação entre aluno e professor é construída com tempo e afeto, a partir do momento em que há uma sensação de confiança do educando com o educador. Pequenas atitudes podem se tornar especiais em alguns casos, como um simples “bom dia”. O ato de ensinar demanda muitos processos além de só “passar” conteúdos. (SANTOS; RUBIO, 2014).

A última entrevistada foi a Aluna 6, de 11 anos, que cursa o 6º ano do Ensino

Fundamental. A participante relembra daquilo que mais a marcou: “Os professores. Eles eram bem legais. Os esportes também. Eu gostava”. Por fim, assim como em boa parte das entrevistas (principalmente com a Aluna 1), a Aluna 6 comenta dos passeios realizados pelo Joga Aurora: “Ah os passeios eram legais, fomos na Arena do Grêmio”.

É nítido, também, que o acesso aos esportes foi de extrema relevância para esses alunos entrevistados. No momento em que vão para um estádio de futebol, os jovens criam uma relação de carinho maior pelo esporte. A prática esportiva está cada dia mais perto dos jovens, pois a cultura esportiva se difunde de tal forma que, de alguma maneira, faz parte da vida das pessoas (MEIRELES et al., 2020).

Percepções dos familiares sobre o projeto

Ao longo da participação das crianças junto ao projeto, conhecer as percepções dos familiares é fundamental nesse processo. A mãe da Aluna 1 comenta sobre o projeto: “Eu gostei muito do projeto. Uma das coisas, assim que eu achei tão importante no projeto é que eles forneciam roupa para as crianças fazerem o esporte. Tinham muitas crianças na escola dela que nem calçado tinham e o projeto ofereceu”. Ainda sobre o assunto, a mãe fala sobre esse diferencial que o projeto possui: “Nossa! Achei tão inovador. Porque às vezes assim, fazem o projeto, mas não se preocupam com o entorno, né? [...] E ali no Joga Aurora eles se preocupam com o entorno, eles participam também das atividades da escola, não é o projeto isolado. Eu achava maravilhoso, ainda acho. Eu já ouvi de outras escolas aqui de Campo Bom que todo mundo queria ter um Joga Aurora na sua escola.”

Esse diálogo entre projeto, escola e comunidade é de extrema importância para a melhoria da autoestima dos estudantes e, conseqüentemente, da qualidade de vida dos alunos. Toda e qualquer avaliação de um projeto social feita pela comunidade em que o projeto está inserido é válida. O espaço oferecido pelos projetos é para as pessoas que moram e se identificam com o entorno (COELHO; GONÇALVES, 2011).

Outro aspecto relatado pela mãe da aluna diz respeito aos comentários feitos ao chegar em casa: “Quando ela chegava, ela dizia assim ‘ah hoje a gente fez tal coisa’. Aquele também de botar uma corda e andava em cima pra trabalhar o equilíbrio”. Em referência à atividade do slackline, a mãe continua sua fala: “Nossa! Quando ela fez a primeira vez esse, ela nunca tinha

feito nem visto, mas pra ela foi assim [...] especial!” Não foram apenas essas atividades que marcaram a memória da mãe. Ela ainda relatou: “Todo Natal eles davam alguma coisa para as crianças”. Numa das vezes, “Deram camisetas. Não era do time dela, mas ela quis mesmo assim. Ela disse ‘Que pena que é do Inter, mas como foi o Joga Aurora que deu, eu não vou me desfazer’ comentou”.

A mãe falou sobre as atividades do Dia das Crianças como um momento importante de diversão, ressaltando: “Sempre o Joga Aurora tá à frente de muitas coisas na escola, tentando proporcionar para as crianças algo novo, algo diferente. Não só aquele mundinho deles, sabe?” Indo ao encontro do que foi dito, os Projetos Sociais Esportivos têm um outro objetivo próprio que não é a competição. O porquê de os alunos estarem naquele local nada tem a ver com o rendimento, mas sim com o acolhimento (MEIRELES et al., 2020).

Sobre o comportamento e o modo de ser da Aluna 1, a mãe comentou: “o projeto ajudou ela a ter aquele sentimento de companheirismo, de compartilhar com os colegas”. Na sua opinião, o projeto auxiliou muito, pois “[...] ali eles faziam muitas atividades em grupo e trocas, que às vezes em sala de aula não era possível, dava mais conflito. Ali no projeto, trabalham com equipes, em relação ao esporte, que é algo pra eles muito divertido”.

Além da possibilidade de se tornar um momento mais prazeroso para os alunos, atividades colaborativas agregam muito no aprendizado. Momentos de trocas são de extrema relevância para o desenvolvimento dos jovens e notamos isso através da literatura de Damiani (2008, p.12): “[...] o desenvolvimento de atividades de maneira colegiada pode criar um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais [...]”.

A mãe também relatou sobre as vivências frustradas da Aluna 1 nas aulas de Educação Física, uma vez que “ela nunca era escolhida nas atividades, ela não gostava da Educação Física, as atividades em geral da escola ela não gostava porque se sentia excluída na escola”. Para a mãe, a participação da Aluna 1 no Projeto Joga Aurora alterou a relação entre a aluna e o esporte, porque “ela sempre me trazia alguma novidade, sabe? Ou trazia relatos de situações de quem participava do Joga Aurora, quando o professor sentava com todo mundo [...] ela contava várias coisas, sabe?”

Essa exclusão de um aluno deixa os participantes frustrados e sem vontade de realizar uma prática esportiva. A inclusão na Educação Física Escolar é um processo que deve ser

reiterado em todas as aulas, sendo uma prática comum dos professores e dos alunos. É notado no parágrafo anterior o quanto a menina se sentia mal nos momentos de esporte, podendo até desestimulá-la para sempre da prática (FERREIRA; DAOLIO, 2014).

Também uma fala marcante da mãe da Aluna 1 faz referência às experiências que os alunos têm em esportes, brincadeiras e jogos não tão tradicionais, como notamos neste trecho: “Joga Aurora trouxe elementos, coisas diferentes, coisas [...] tipo assim, jogar peteca! Aquele jogo de peteca com raquete [...] badminton. E, sabe? Eles trazem outros elementos que o esporte tem, que o mundo esportivo tem, e que não é colocado na escola até por falta de recurso ou de sei lá [...] de vontade do professor. [...] talvez a gente esteja perdendo tantos atletas que poderiam estar fazendo esportes, e não apresentaram o esporte pra essas crianças, né? O Joga Aurora é um leque muito maior.”

Novamente percebemos a mãe relatando a importância de um profissional de qualidade e a diferença que isso causa para o desenvolvimento das crianças. A lógica é simples: se o professor é bom, as aulas serão mais interessantes e as atividades mais variadas. Isso chama a criança, pois o esporte é um método utilizado para que os alunos aprendam mais sobre a vida e não só aquilo que os cerca: “Ela fez uma pintura pelo Joga Aurora no muro da escola, né? De grafite, né? Pra ela aquilo ali foi o máximo [...] além do esporte que é muito importante, o Joga Aurora mostrou um mundo novo, sabe?”

A busca pela melhora das aulas de Educação Física Escolar é algo corriqueiro. Muito se fala sobre a inserção de novos esportes que não os quatro convencionais (futsal, basquetebol, voleibol e handebol). De acordo com Fermino e Fermino (2018, p. 3), “Um estudo apontou que escolas públicas do Brasil alcançam resultados positivos com a inclusão de esportes alternativos e não convencionais, registrando um aumento da participação dos alunos nas aulas de Educação Física [...]”.

É perceptível também, a partir da fala da mãe, a saudade que a Aluna 1 tem do projeto. Esse é o reflexo, é claro, do bom trabalho desenvolvido pelo Joga Aurora. Mas há também uma saudade do esporte pela garota, mostrando a importância de Projetos Sociais Esportivos nas comunidades.

A saudade não é sentida apenas pelos alunos. A mãe do Aluno 2 relatou como se sentia em relação ao projeto: “Eu como mãe sinto bastante falta, porque era um projeto muito bom,

sabe? Eu acho que deveria ter em mais escolas, não só nessa. Porque é um projeto muito bom para as crianças. A gente sente falta.”. A ideia da mãe do Aluno 2 sobre haver esse mesmo projeto em mais escolas mostra-nos a importância e a admiração pelo Joga Aurora. A mãe sempre queria saber mais, através do filho, sobre o projeto: “Ele comentava várias coisas boas que aconteciam, né? Que nem os professores atendendo eles bem. Ele comentava bastante coisas boas. [...] Todo dia ele chegava e comentava alguma coisa, sabe? O que aconteceu, o que fizeram. Era quase todo dia que ele chegava e comentava.”

Já o pai do Aluno 3 foca sua fala na responsabilidade que seu filho desenvolveu a partir do Joga Aurora. Notamos isso quando ele relata: “Foi muito bom para eles, né cara? Porque eles aprendiam bastante coisas de disciplina, horário, essas coisas tudo. Incentivaram o jogo, eu achei bem interessante essa parte [...] ele mudou bastante nos horários, nas responsabilidades dele, essas coisas. Antes ele era meio... quieto, queria dormir a maior parte do tempo, agora... sempre quando tinha dia de jogo ali ele levantava e saía mais cedo. Começou a fazer mais exercícios em casa também [...] ficou mais ativo”. Além das responsabilidades, o Aluno 3 também começou a praticar mais exercícios físicos.

O esporte como processo educativo é um destaque para o responsável do Aluno 3. De acordo com Farjalla (2015), o esporte pode ser compreendido como uma atividade plural, com dimensões morais, culturais e educativas. Ou seja, através da prática esportiva, conseguimos educar não só o aluno para o jogo, mas também para a comunidade e as relações interpessoais.

O pai do Aluno 3 revela que o projeto se mostra também engajado com a comunidade, porque, segundo ele, “Esses projetos são muito importantes para a gurizada não estar na rua também, né cara? Mas é isso aí, né? Tu passa pela rua e vê a gurizada chutando bola, pé no chão, no asfalto. Se tivessem oportunidade, como o Diogo e os colegas dele tiveram [...] era bom um espaço para eles treinarem e tudo, né?”

Enquanto o pai do Aluno 3 foca sua fala na mudança de seu filho em relação às atividades, a avó da Aluna 4 avalia e destaca a mudança de comportamento da neta: “Tudo de bom, né? O jeito [...] até a educação dela [...] foi muito bom pra ela. [...] Ela era bem revoltada antes. E daí [...] sei lá, depois que ela entrou ali ela ficou bem [...] o comportamento dela mudou bastante”. Toda essa aclamação pelo Joga Aurora tem a contrapartida de que, após o 5º ano, não há mais projeto. Isso acaba com uma rotina educativa e saudável (fisicamente e

mentalmente), o que talvez deixe os responsáveis preocupados. Conforme a avó, “Ela comenta que ela queria entrar em outro projeto, mas até agora no colégio que ela está não... não falaram nada sobre outro projeto assim. Mas ali só tenho para falar coisas boas”.

Seguindo nessa linha de pensamento, o pai do Aluno 5 comenta: “Ah sim, muda, ajuda [...] como o Vitor já participou de CTG, né? E mais esse projeto aí, né? Ele mudou um monte [...] físico também”, fazendo referência às mudanças comportamentais de seu filho. Ele também traz a sua opinião sobre projetos como o Joga Aurora: “Ah isso daí é bom, né? Isso é incentivo pra [...] pros pequenos, né?”

Finalizando as entrevistas, a mãe da Aluna 6 comenta que, mesmo com pouco tempo de projeto, percebeu a importância da proposta na vida das crianças: “Ah, foi um projeto assim bem interessante. A Ana Clara conseguiu participar um ano, né? Ajudou bastante ela nas atividades assim [...] atividade física também, né? Porque é bem importante. Acho que foi bem bom assim, ela gostava de participar”. Além disso, a responsável relembra do quanto os alunos eram engajados com elementos relacionados ao Joga Aurora: “As crianças ganham ali um tênis. É bem importante porque [...] é uma coisa que as crianças usam depois, usam durante o ano na aula. Os uniformes também. No ano passado, até 2019 na verdade [...] eles chegaram a ganhar agasalhos de inverno também. Bem proveitoso”. A fala final da mãe acaba resumindo muito a importância de um Projeto Social Esportivo com crianças em situação de vulnerabilidade social: “Eu acho que é um projeto bem bom ali na escola, na comunidade. É uma comunidade bem carente, né? Eles proporcionam coisas diferentes, que tem crianças ali que talvez nunca conseguiriam fazer um passeio, ou ganhar uma coisa diferente, um lanche diferente, sabe? Então eu acho que em um geral mesmo, eu acho que todos, não só meus filhos [...] que [...] a Ana que já passou pelo projeto e o Ruan que está ali agora [...] eu acho que todos são contemplados ali, todos ficam bem feliz com esse projeto ali na nossa comunidade que é carente, né?”

São muitos os benefícios de Projetos Sociais Esportivos, principalmente aqueles vinculados às Organizações Não Governamentais (ONGs). Os estudos acerca da vulnerabilidade social e o esporte estão mais concretos, sendo fortemente pesquisados desde a década de 80. O que antes era notado somente por pesquisadores, agora também é notado pela comunidade amparada pelo projeto (THOMASSIM, 2010).

Considerações finais

A partir do estudo realizado, identificamos a importância do Projeto Esportivo Social Joga Aurora na vida de ex-alunos e seus respectivos familiares. Para os entrevistados, o projeto impactou positivamente na vida, aliando a aprendizagem à diversão. Percebemos que os benefícios do projeto não são apenas momentâneos, exercendo influência para além de sua participação. Alguns dos ex-participantes buscaram a prática esportiva por conta própria e muitos atribuem uma melhora significativa nas relações interpessoais. Além disso, todos sentem falta dos momentos vividos no projeto.

Dentre as experiências narradas com o projeto, destacam-se os passeios realizados. Porém, não é apenas o passeio em si que motiva os jovens e, sim, o ambiente acolhedor e as interações entre alunos e professores. Também as boas recordações citadas pelas crianças egressas e seus respectivos responsáveis reforçam as contribuições do projeto Joga Aurora no desenvolvimento físico, mental, comportamental, social e cultural.

Como limitações do estudo, elencamos a dificuldade de contatar os participantes, bem como a não adesão de alguns em realizar a entrevista. Ressaltamos ainda o distanciamento provocado pela pandemia da Covid-19, que nos levou a realizar as entrevistas de forma virtual, o que pode ter influenciado na relação de menor confiança e interatividade entre as partes envolvidas.

Por fim, destacamos que é nosso papel como profissionais da área e cidadãos cobrar o desenvolvimento de projetos que atendam estas comunidades em situação de vulnerabilidade social. Sugerimos que novas pesquisas sejam realizadas, contribuindo para o aporte científico nesta área.

Referências

ANTUNES, Scheila Espindola; SILVA, Otávio Guimarães Tavares. Entendimentos e concepções dos profissionais do Creas sobre o papel do esporte nas medidas socioeducativas PSC e LA. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 170-176, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/jwxvxPNtznKjydFHnq5FkDS/?lang=pt#B17>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de políticas, programas e projetos sociais. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: CFESS, ABEPSS, 2009.

CASTRO, Suélen Barbosa Eiras; SOUZA, Doralice Lange. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, v. 17, n. 4, p. 145-163, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/22268/14886>. Acesso em: 21 mar. 2021.

COELHO, Michelle Queiroz; GONÇALVES, Carlos Alberto. Avaliação de projetos sociais: a perspectiva da comunidade. **Revista Alcance**, v. 18, n. 4, p. 436-447, 2011. <https://www.redalyc.org/pdf/4777/477748596002.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CORTÊS-NETO, Ewerton Dantas; DANTAS, Maihana Maira Cruz; MAIA, Eulália Maria Chaves. Benefícios dos projetos sociais esportivos em crianças e adolescentes. **Health & Social Change**, v. 6, n. 3, p. 109- 117, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2653/265345667012.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

CORTÊS-NETO, Ewerton Dantas; ALCHIERI, João Carlos; MIRANDA, Hênio Ferreira; DANTAS-CAVALCANTI, Francisco Ivo. Elaboração de indicadores de sucesso em programas de saúde pública com foco sócio-esportivo. **Revista de Salud Pública**, v. 12 n. 2, p 208-219, 2010. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/rsap/2010.v12n2/208-219/pt>

DAMIANI, Magda Florianiana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educ. rev.**, n. 31, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvyx/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 29 out. 2021.

FARJALLA, Renato. Análise do impacto das políticas públicas de esportes e lazer em Petrópolis. **Licere**, v. 18, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1105/810>. Acesso em: 29 out. 2021.

FERMINO, Pamela Helena Diniz.; FERMINO, Rodolfo dos Santos. A inclusão do tema esportes alternativos em aulas de Educação Física na rede pública de ensino do estado de São Paulo. In: VII Seminário de Metodologia de Ensino da Educação Física. **Anais...** USP, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2018/Posteres/pamela_fermino.pdf. Acesso em: 29 out. 2021.

FERREIRA, Flávia Martinelli; DAOLIO, Jocimar. Educação Física escolar e inclusão: alguns desencontros. **Revista Kinesis**, v. 32, n. 9, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/16505>. Acesso em: 29 out. 2021.

FINKLER, Lirene. **Avaliação de um projeto social para crianças e adolescentes em situação de rua e suas famílias**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72792>. Acesso em: 26 abr. 2021.

GARCIA, Maria Fernanda. 21% das medalhas do Brasil vieram de atletas iniciados em projetos sociais. **Observatório Do Terceiro Setor**, 2016. Disponível em:

<https://observatorio3setor.org.br/noticias/21-das-medalhas-do-brasil-vieram-de-atletas-iniciados-em-projetos-sociais/>. Acesso em: 20 out. 2021.

GUEDES, Simoni Lahud. et al. Projetos sociais esportivos: notas de pesquisa. In: XII Encontro Regional de História Anpuh. **Anais...** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Simoni%20LGuedes,%20Julio%20Davies,%20Michelle%20ARodrigues%20e%20Rafael%20MSantos.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2022.

GUEDES, Simoni Lahud. Os estudos antropológicos dos esportes no Brasil: perspectivas comparativas com a América Latina. **Antropolítica** (UFF), v. 31, p. 31-43, 2012.

HECKTHEUER, Luiz Felipe Alcantara. Quem necessita de projetos sociais esportivos? direitos a menos e diferenciais de demandas. **Momento-Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 157-170, 2020. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/momento/article/view/9353/7613>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO PROJETO NEYMAR JR. **Site Oficial Instituto Projeto Neymar JR**, 2021. Disponível em: <https://www.institutoneymarjr.org.br/instituto/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO CYRELA. **Educação Física e psicologia para crianças em situação de vulnerabilidade social**, 2019. Disponível em: <https://institutocyrela.org.br/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

INSTITUTO REAÇÃO. **Conheça atletas brasileiros que fazem a diferença na sociedade com projetos sociais**, 2020. Disponível em: <https://institutoreacao.org.br/conheca-atletas-brasileiro-que-fazem-a-diferenca-na-sociedade-com-projetos-sociais/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KALINOSKI, Angélica Xavier; JUNG, Laura; HAX, Gabriela; MARQUES, Alexandre; XAVIER, Gabriela. Núcleo Especial do Programa Segundo Tempo na ESEF – UFPel. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 236, 2013. DOI: 10.12820/rbafs.v.18n2p236. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/2634>. Acesso em: 9 out. 2023.

MEIRELES, Livia Gomes Viana; SALDANHA, Daiany Mayara de França; MENESCAL, Danielle Maria Pereira, OLIVEIRA, Raiany Kelly Abreu de; GONZALEZ, Ricardo Hugo. Projetos esportivos sociais para adolescentes no Brasil: impactos, implicações e barreiras. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 18, n. 1, p. 77-82, 2020. Disponível em: <http://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/24020/15584>. Acesso em: 04 abr. 2021.

MÜLLER, F.; GARCIA, L. Esportes e Educação Física como ferramentas para inclusão social e prevenção da violência: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 2, p. 177-184, 2018.

ROGENSKI, Renato. O MELHOR GOL. Cinco craques do futebol que batem um bolão em outro campo, o social. **Uol**, 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/futebol-social/#cover>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, Márcia Regina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Autonomia e a educação infantil. **Revista Saberes da Educação**, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Marcia.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

SOUSA, Francisco Cristiano da Silva. et al. Impacto de um programa social esportivo nas habilidades motoras de crianças de 7 a 10 anos de idade. **Motricidade**, v. 12, n. 1, p. 69-75, 2016. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1646-107X2016000500009&lang=pt. Acesso: 12 abr. 2021.

SOUZA, Doralice Lange. et al. Determinantes para a implementação de um projeto social. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 689-700, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/jQpk4m3cSXCd7WVCC4dzRDL/?lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2021.

STIGGER, Marco Paulo; THOMASSIM, Luis Eduardo. Entre o “serve” e o “significa”: uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **LICERE**, v. 16, n. 2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/656/457>. Acesso em: 09 abr. 2021.

THOMASSIM, Luís Eduardo Cunha. **O “PÚBLICO-ALVO” NOS BASTIDORES DA POLÍTICA: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos**. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/168844/001047097.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 out. 2021.

Submissão em: 08/06/2022

Aceito em: 15/09/2023

Citações e referências
conforme normas da:



O BULLYING COMO MOTIVAÇÃO PARA DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Thales do Amaral Santos¹
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira²

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa sobre a presença de pessoas LGBTQIA+, em uma escola pública, em um contexto de propagação do pânico moral disseminado pelas ofensivas antigênero. Durante a realização da pesquisa, deparamo-nos com a circulação do termo *bullying* para nomear as violências vivenciadas por LGBTQIA+. Isso possibilitou articular medidas de combate à homofobia e de proteger suas vítimas frente aos receios estabelecidos. Foram realizadas nove entrevistas em profundidade com professores, coordenadores e gestores. As conclusões apresentadas referendam o uso do *bullying* como estratégia para o debate nas escolas de temas correlacionados à diversidade sexual, gênero e presença de pessoas LGBTQIA+.

Palavras-Chaves: Bullying. Violência Simbólica. Sexualidade.

BULLYING AS A MOTIVATION FOR DEBATES ABOUT GENDER AND SEXUALITY AT SCHOOL

Abstract: This article is an excerpt from a research about the presence of LGBTQIA+ people in a public school in a context of propagation of moral panic by anti-gender offensives. During the course of the research, we came across, among school professionals, the circulation of the term *bullying* to name the violence experienced by LGBTQIA+ and which made it possible to articulate strategies to combat homophobia and protect its victims in the face of established fears. Semi-structured in-depth interviews were carried out with nine school teachers, coordinators and principal. The conclusions presented endorse the use of *bullying* as a strategy for debating topics related to sexual diversity, gender and the presence of LGBTQIA+ people in schools.

Key words: Bullying. Symbolic Violence. Sexuality.

EL BULLYING COMO MOTIVACIÓN PARA LOS DEBATES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

Resumen: Este artículo es un extracto de una investigación sobre la presencia de personas LGBTQIA+, en una escuela pública, en un contexto de propagación del pánico moral propagado por las ofensivas antigênero. Durante la investigación, nos encontramos con la circulación del término *bullying* para denominar la violencia vivida por LGBTQIA+. Esto permitió articular medidas para combatir la homofobia y proteger a sus víctimas frente a los miedos establecidos. Se realizaron nueve entrevistas en profundidad a docentes, coordinadores y directivos. Las conclusiones presentadas avalan el uso del *bullying* como estrategia para debatir temas relacionados con la diversidad sexual, el género y la presencia de personas LGBTQIA+ en las escuelas.

Palabras clave: Bullying. Violencia Simbólica. Sexualidad.

¹ Mestre em Educação e Docência pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor de Sociologia do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais. E-mail de contato: thales.santos.quatro@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Adjunto na Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail de contato: pauloqn@yahoo.com.br

Introdução

Observamos, desde 2010, o avanço do conservadorismo, no cenário político brasileiro, que faz uso do pânico moral ao promover ataques aos direitos sexuais e reprodutivos e, assim, recrudescendo o controle sobre os corpos e a sexualidade (JUNQUEIRA, 2017a, 2017b, 2018, 2021, 2022; GALZERANO, 2021). Essas investidas incidem diretamente sobre as populações mais fragilizadas em seu acesso a direitos como as pessoas LGBTQIA+, ou seja, pessoas Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo, Assexuais, entre outras.

A educação escolar e as políticas que a organizam são um dos alvos privilegiados dessas ofensivas. Sendo que as polêmicas sobre o uso do termo gênero durante as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular/BNCC são um indício de como a retórica falaciosa expressa pelo sintagma “Ideologia de Gênero” exerce uma vigilância sobre a escola e seus profissionais, buscando impedir que sejam trabalhadas temáticas relacionadas às dissidências de gênero expressas por pessoas LGBTQIA+.

Essas posturas causam impactos no interior da escola, intimidam práticas já existentes e inibem que novos movimentos insurjam na garantia de direitos e no acolhimento dos que são marcados pela abjeção e divergem do binarismo usualmente imposto pelas normas em que gênero, sexo e orientação sexual são perfilados dualmente. Entretanto, há resistências e as imposturas antigênero não têm total êxito, principalmente porque, dentro das escolas, as temáticas muitas vezes são trazidas a partir de demandas de estudantes LGBTQIA+, por esses mesmos sujeitos que, em sua inaceitabilidade, reivindicam um lugar para si dentro das salas de aula.

Assim, ao realizarmos uma pesquisa em uma escola pública da Rede Estadual de Minas Gerais, em turmas do ensino médio, cujos objetivos eram identificar, por um lado, as violências sofridas por estudantes LGBTQIA+ e as redes de solidariedade tecidas por eles no enfrentamento das homofobias; e, por outro lado, como docentes e demais profissionais lidam com esses fenômenos, identificamos o bullying como sendo um termo estratégico permitindo que debates sobre gênero e sexualidade, de alguma forma, chegassem até as salas de aula, sala de professores e na escola como um todo.

Metodologia

O presente artigo debruça-se sobre as entrevistas em profundidade com nove profissionais da educação de uma escola pública estadual de Belo Horizonte, sendo esses profissionais: docentes, pessoas na coordenação pedagógica ou na gestão administrativa da unidade escolar. Todos os nove depoentes foram informados sobre a pesquisa e seu escopo, como também dos riscos envolvidos em participar da pesquisa e de que não haveria ganho em sua contribuição ou qualquer prejuízo por sua desistência e, por fim, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE, tendo o projeto sido tramitado e aprovado sob o número 4.173.031 no Comitê de Ética da UFMG. Essas entrevistas, após assinatura do TCLE, foram gravadas, transcritas e analisadas com a ajuda de um *software*. E utilizando-se da metodologia de análise temática proposta por Bardin (2008), buscamos compreender como as categorias analisadas se evidenciam nas entrevistas e o que significam como articuladores textuais na caracterização da presença de estudantes LGBTQIA+ no cotidiano escolar, da violência sofrida por elas e os processos de resistência.

Já em uma primeira aproximação das transcrições das entrevistas, evidencia-se que o *bullying* ocupa uma centralidade nas preocupações dos profissionais da escola sobre o que se passava entre os estudantes quando se buscava nomear os conflitos existentes entre eles. Evidenciando-se em suas falas, por um lado, que as ocorrências de violências e maus-tratos entre os estudantes poderiam ser nomeadas como *bullying* e que, por outro lado, através dessa nomeação, seria possível agir sobre essas violências buscando prevenir suas ocorrências.

Assim, o termo *bullying* se estabelece como uma categoria de nomeação da violência e de estratégias de prevenção dessa mesma violência que nomeava. O que nos pareceu bastante profícuo posto que o termo *bullying* caracterizava-se como uma unidade de registro significativa na compreensão das entrevistas e bastante promissora na identificação das condicionalidades subjacentes à sua produção textual. Permitindo compreender o contexto em que os fenômenos relacionados às violências expressas pela circulação do termo *bullying* entre os estudantes e, principalmente, junto aos profissionais da escola.

Nesse sentido, o texto aqui apresentado encontra-se dividido em duas partes: a primeira debate sobre as ações antigênero a partir da propagação das falácias veiculadas em torno ao sintagma “ideologia de gênero” e o pânico moral ensejado por esses ativistas na tentativa de

instalar um silenciamento nas escolas; a segunda caracteriza o *bullying* como uma possível estratégia de resistência dos profissionais da educação para criar ambientes de debate sobre gênero e sexualidade e, assim, driblar a vigilância imposta pelo silenciamento.

Ofensivas antigênero e o pânico moral nas escolas³

Uma das hipóteses que conduz este artigo é de que os movimentos conservadores não são exitosos por completo em sua tentativa de silenciar os estudantes LGBTQIA+, não conseguem proibir com que eles se expressem em suas diferenças ou impedir que eles venham a acessar informações e fontes, podendo se informar sobre as diferentes identidades que podem vir a construir. Ecoando, inclusive, avanços sociais mais amplos conduzidos pelos diferentes sujeitos em suas ações coletivas e através dos movimentos sociais organizados que lutam pelos direitos dessa população — construindo, assim, respostas de resistência que ampliam os materiais que fomentam os debates em torno desse tema.

Enfrentar o pânico moral, portanto, está na ordem do dia e se torna uma exigência frente às dificuldades de se posicionar em ambientes educacionais como porta-vozes dos debates sobre gênero e sexualidade. Tarefa imperiosa, visto que para as pessoas LGBTQIA+ desistir não pode ser um caminho, desistir de falar sobre as identidades e expressões de gênero presentes nas temáticas LGBTQIA+, significa desistir de si, do seu próprio trabalho em tornar viável sua existência dentro de espaços que historicamente expulsaram seus corpos.

Frente ao aumento dessas investidas antigênero e a maior vigilância exercida sobre os profissionais da escola, buscamos, portanto, averiguar as ferramentas de resistência e de como o termo “*bullying*” surge como uma estratégia possível para tratar, por um lado, das violências veiculadas pelos estereótipos sexistas e homofóbicos em contextos escolares; e, por outro lado, permitir que estudantes e profissionais LGBTQIA+ se sintam minimamente acolhidos no cotidiano da escola. Discutiremos se o uso do termo “*bullying*” possibilita superar represálias

³ Há vários relatos de ações pelo país dessas ofensivas antigênero nas escolas: como a produção e circulação de notícias falsas, sendo os exemplos mais emblemáticos a divulgação de que o Governo Federal estaria enviando para as escolas um “kit gay” responsável por “estimular o homossexualismo e a promiscuidade” ou de “mamadeiras de piroca” com o intuito de erotizar as crianças; a tentativa de criações de leis que buscam impedir os profissionais de educação de livremente exercerem a cátedra, mais recentemente esse esforço vem se concentrando na proibição do uso da linguagem neutra nas escolas; denúncia de profissionais de educação por parte de pessoas comuns, organizações, governos, políticos e legisladores que alegam haver um complô de incitação à libertinagem, devassidão e embaralhamento das normas de gênero.

ao estabelecer estratégias que gincam com o sistema⁴. A palavra *possibilita* deve ser enfaticamente demarcada e é sobre ela que discutiremos neste texto ao investigar como potencializar e, em certa maneira, tornar *possível* o debate sobre gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar.

Na década de 90, duas conferências marcaram os debates sobre identidade de gênero no mundo, a Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento, 1994, no Cairo, e a Conferência Mundial sobre as Mulheres, 1995, em Pequim. Em contraposição a esses eventos, o Vaticano se articula de forma a mobilizar grupos sociais para questionar os debates de tais conferências e reafirmar os preceitos católicos que naturalizam a ordem sexual, redefinindo os papéis sociais de homens e mulheres a partir de uma ordem biologizante da diferença sexual. (Junqueira, 2018a).

É consensual, entre os pesquisadores, que o neologismo falacioso “ideologia de gênero” é “uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Pontifício Conselho para a Família e de conferências episcopais, entre meado da década de 1990 e no início dos 2000.” (JUNQUEIRA, 2017a, p. 46)

Galzerano (2021) nos chama atenção exatamente para essa liderança assumida pelos movimentos da Igreja Católica, principalmente pela Cúria Romana, em criminalizar o debate sobre gênero, e sua tentativa de torná-la uma discussão de menor valor, falseadora da realidade e com interesses ideológicos que a organizariam tendo em vista a renaturalização da diferença sexual sob bases biológicas. Assim, segundo ela, essa investida “expressa uma tentativa de ideologizar as questões de gênero, evitando que ela seja debatida e enfrentada no campo de estudos científicos sobre a temática. [...] Ao disseminarem o combate a uma suposta ideologia, esses setores defendem sua própria posição ideológica: antigênero e anticiência (GALZERANO, 2021, p. 88).

De certa maneira, é um movimento estratégico da Igreja em querer disputar com a Ciência quem, de fato, produz a verdade. E como destaca Maria Machado,

(...) trata-se de uma disputa sobre significados em que os atores da esfera religiosa se apropriam de determinadas ideias do campo científico para

⁴ O neografismo sistema refere-se à natureza cis-hetero vigente nas normas que hierarquizam as expressões e identidades de gênero e sexualidade por privilegiarem pessoas e comportamentos adequados às expectativas vigentes em detrimento de posições dissidentes.

defender a concepção que atrela a verdade à crença em Deus e dá autoridade moral aos sacerdotes, pastores e demais lideranças do cristianismo para definir as normas sociais e legais da sociedade. (MACHADO, 2018, p. 1)

No caso do Brasil, esses movimentos ganham destaque a partir do Movimento Escola Sem Partido (MESP), criado em 2004. Contudo, em um primeiro momento, sua principal reivindicação era a retirada dos debates sobre Teorias Marxistas da educação. Por se tratar de uma causa que não mobilizou significativamente a sociedade, o MESP trouxe para suas pautas o ataque aos debates sobre gênero e sexualidade na educação, assim alcançando uma mobilização maior dos grupos sociais conservadores, principalmente religiosos.

Nesse sentido, o período em que o movimento ganha maior destaque é a partir de suas críticas, em 2011, ao Programa Escola sem Homofobia, apelidado depreciativamente de “Kit gay”. Esse movimento motivou a produção de informações falsas sobre as candidaturas de cargos políticos de partidos de esquerda, contribuindo, assim, para a ascensão da direita e extrema direita que vieram, na esteira do golpe de 2016, a ocupar cargos políticos.

Essas estratégias estiveram nas mídias sociais e noticiários de diferentes formas, chegando na mesa do café, na sala de televisão, nos rádios e celulares de muitas pessoas. Na esfera política, em várias Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas, e até no Congresso Nacional houve tentativas de aprovar leis que garantiam a proibição dos debates sobre gênero e sexualidade em sala de aula. O Superior Tribunal de Justiça (STJ), maior órgão do Poder Judiciário, em diversas ações definiu a inconstitucionalidade dessas tentativas, ou seja, tornou inviável a implementação dessas leis por governos municipais, estaduais e federais, tendo base na argumentação que:

(...) são efetivados valores constitucionais fundamentais para o desenvolvimento da criança e do adolescente nos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2020, p.15)

No entanto, é importante destacar que apesar do maior órgão judiciário ressaltar a importância dos debates sobre gênero e sexualidade em sala de aula, visando a sua formação em diferentes esferas da vida, muitos movimentos políticos incentivaram que estudantes

gravassem e denunciasses caso algum educador trabalhasse a temática. Infelizmente, em todo o território nacional, houve ocorrências desses acontecimentos, o que acabou por dificultar e, conseqüentemente, inibir o trabalho de muitos professores da Educação Básica e também do Ensino Superior.

Todo esse movimento amplamente divulgado nos meios de comunicação estabeleceu uma cultura de medo para educadores que gostariam de levar os debates sobre pessoas LGBTQIA+ para a sala de aula.

E é exatamente essa sensação de receio de ser perseguido, por executar algo perigoso às relações sociais, condenado pelas instituições, que afastou diversos professores dos debates que promovem a dignidade humana na defesa da equidade de gênero e da diversidade sexual e o direito a uma vida digna de pessoa LGBTQIA+. É esse fenômeno que se configura como um pânico moral que se instaura nas escolas, um dos principais efeitos desse embate levado a termo pelos promotores do sintagma “ideologia de gênero” e o caráter falacioso de suas alegações. Mesmo que em efetiva discordância com o debate científico e após sucessivas derrotas estabelecidas, não só pelo STJ, mas em diferentes câmaras de vereadores e assembleias legislativas estaduais, o pânico moral da cruzada antigênero se faz sentir:

Ao investir na descontextualização, rotulação e distorção caricatural de toda e qualquer intervenção teórica, jurídica, política, cultural ou pedagógica concernente ou alusiva aos estudos de gênero e afins, os/as moralistas antigênero costumam assumir uma postura não afeita ao debate acadêmico ou democrático. Fica claro que, conforme o roteiro de produção de pânico moral (THOMPSON, 2014), os adversários devem ser ridicularizados, demonizados e estigmatizados. E, ao sabor de uma estratégia de rotulação deformadora do adversário (GARBAGNOLI, 2014a), os epítetos podem variar: extremistas, inimigos ou destruidores da família, familiofóbicos, fanáticos pró-gay, homossexualistas, gayzistas, gaystapo, feminazis, doutrinadores, pedófilos, heterofóbicos, cristofóbicos, cristianofóbicos, genderistas. Note-se, ainda, que o emprego desses ou de outros agravos e neologismos igualmente pitorescos costumam se dar em meio a artifícios retóricos, inclusive de apropriações e ressignificações. (JUNQUEIRA, 2018b, p. 462)

Ou seja, o que está em jogo é a disputa de narrativas e os efeitos deletérios que esses embates agravam enquanto estratégia de desmoralização de uma pauta e de demonização dos que a vocalizam, que têm nas escolas e seus profissionais um alvo efetivo. Assim, como anunciado por Junqueira (2018b), o pânico realiza uma inversão bastante eficaz ao tornar a

vítima o algoz por impetrar uma falsa sensação que o vocalizador incorre em um erro, por falar de questões inadequadas e que ferem a moral, os bons costumes e a norma legal.

Não se trata, aqui, de fazer uma revisão teórica dos usos que o conceito de “pânico moral” adquire na literatura⁵, mas é possível reconhecer que tradicionalmente o conceito foi cunhado a partir das contribuições dos sociólogos adeptos do interacionismo simbólico nos clássicos estudos sobre o desvio. Assim, os epítetos de “extremistas, inimigos ou destruidores da família” se instauram na esteira do pânico moral e constituem um de seus efeitos mais nefastos ao estigmatizar certos grupos sociais que, ao servirem de bode expiatório, incorporam os sinais detratores que devem ser eliminados e contidos como meio de purificação das más condutas.

É possível percebermos o receio de lidar com as questões da sexualidade na fala dos profissionais da Educação Básica. Quando uma coordenadora pedagógica de uma escola de Ensino Médio, ao ser questionada sobre o porquê da dificuldade de se levar determinados temas associados à equidade de gênero e à diversidade sexual para a escola, diz-nos que:

[MÔNICA⁶] Por que? Porque levantar, questionar, falar sobre isso é quebrar tabus, né?! É quebrar... aí tá aberto para um novo não. É nem novo, já tava aqui, já existe né?! No sistema, na escola, o tempo todo. Mas a gente não vê e também às vezes não tem lei nenhuma que me proíbe de falar isso, mas também não tem abertura nenhuma que eu vou para sala de aula e falar desse assunto. Parece que a gente ainda está amarrado ao preconceito, amarrado ao que pode, ao que não pode. Como que eu passo essa informação? Como que eu falo e os pais podem achar que você está aguçando no filho. E aí tem todo um sistema que te prende, mas não te prende com lei. Porque nunca ninguém chegou aqui e falou que você não pode falar isso, mas como que você vai abordar esse assunto? (mulher, diretora escolar, 55 anos)

Um discurso sobre um “outro” imaginado se instaura como a causa amedrontadora que a desmotiva em se comprometer com as pautas associadas ao combate aos preconceitos de gênero e homofobia. Afinal, o que poderá ser dito aos pais/mães, visto que ela pode estar propagando modos errados e inadequados de se expressar?

⁵ Indicamos o artigo de Machado (2004), Pânico moral: para uma revisão do conceito que de maneira bastante didática apresenta um panorama de usos que o conceito de “Pânico Moral” adquire na literatura de língua inglesa. Uma outra leitura aconselhável é o livro de Thompson (1998), Moral Panics.

⁶ Os nomes apresentados são fictícios, de forma a respeitar o sigilo das pessoas entrevistadas.

O fato desses receios advirem de suposições ou ideias pré-concebidas — “nunca ninguém chegou aqui e falou que você não pode falar isso” —, não altera o caráter proibitivo que pesa sobre essas escolhas. Afinal, a escola por estar inserida dentro de um contexto com vários elementos, encontra-se atravessada por aquilo que Nobert Elias conceituou como *Configuração*. Pensar a partir da noção de configuração é perceber o indivíduo inserido em uma teia relacional que contingencia suas ações por viver imerso em contextos institucionais distintos, nos quais convivem com muitas outras pessoas — que também têm necessidades, estabelecem objetivos e tomam decisões.

Elias nos lembra que “falamos do indivíduo e do seu meio, da criança e da família, do indivíduo e da sociedade ou do sujeito e do objeto, sem termos claramente presente que o indivíduo faz parte do seu ambiente, da sua família, da sua sociedade” (ELIAS, 2005, p. 13). O que nos permite indicar que as escolas estão imersas em uma comunidade em que se encontram outros sujeitos e instituições. Desde a pessoa que abre os portões de entrada da escola, até aquela que apaga todas as luzes na saída, elas constroem uma escola, constroem normas e uma configuração ali dentro que influencia nos processos de sua organização e cotidiano.

São vários os elementos que contextualizam a escola e as pessoas que ali estão como os que efetivam o entrelaçamento de ações individuais, que, por sua vez, nem sempre é movido pela razão, configurando, assim, contextos relacionais que vão além da comunidade escolar. Sendo que essa dinâmica relacional se espalha por todo o tecido social em que os participantes se inserem e circulam. É preciso pensar, portanto, que professores e estudantes, assim como os pais e outros membros da comunidade escolar, podem vir a se moverem por paixões e emoções conectadas a valores alicerçados em contextos familiares, religiosos, entre tantos outros, que fazem com que temas sensíveis como as questões de gênero e sexualidade sejam alguns dos alvos prioritários de controvérsias entre eles.

Assim, na fala da coordenadora da escola, ela situa os seus medos em relação a uma percepção palpável ou tácita de que há um clima persecutório que a impede de falar e que pode vir a se materializar na fala de uma colega de trabalho, de um estudante ou de pai ou outro membro da comunidade que poderá vir a argui-la sobre a importância de tocar em pontos sensíveis como a diversidade sexual e de gênero.

Na bibliografia sobre o pânico moral, são constantes as referências de como esses pontos

são reiteradamente usados para a propagação de um pânico específico em torno dos debates sobre a sexualidade de mulheres e LGBTQIA+; de crianças e jovens – ao fazer o uso da sexualidade e de seus temores para controlá-los – ou, ainda, para a subalternização de grupos populacionais em uma perceptiva colonialista. Nesse sentido, constituem-se cruzadas morais em torno do controle dos corpos das mulheres e de sua sexualidade como as que ocorreram na Idade Média, quando da perseguição às bruxas, conforme relatado por Federici (2017); ou ainda a criação de cordões sanitários para o isolamento de prostitutas do restante da cidade, Walkowitz, (1995); as campanhas que combatiam a masturbação, principalmente pelas crianças e jovens, Foucault, (2001); a perseguição às expressões e identidades LGBTQIA+, Weeks (1985), Trevisan (2000), D’Emilio (1983); o pânico em torno da disseminação do HIV e a caracterização da AIDS como um “câncer gay”, Watney (1987); e ainda como o Império Britânico fez uso das sobredeterminações entre raça, classe e gênero para configurar seus domínios territoriais, McClintock (2010).

Assim, é possível afirmar que tais temores infundados se justificam como uma ação de purificação em que determinadas práticas associadas a específicos grupos sociais são vistas como pecaminosas, sujas e obscenas. Herdt (2009), na introdução do livro *Moral Panics, Sex Panics*, a partir do contexto estadunidense, afirma:

A ligação entre as atitudes religiosas, antissexuais e negativas em relação ao sexo e o pânico moral no período moderno é bem conhecida. A origem puritana da América certamente fornece suporte para ciclos crônicos de pureza, higiene e reações cristãs ao sexo antes do casamento, à homossexualidade, à masturbação e a uma variedade de medos e ansiedades relacionadas. No final do século XX, essas campanhas religiosas e morais têm como alvo as populações vulneráveis. (HERDT, 2009, p.10, Tradução livre nossa)

Assim, esses discursos de ódio para com as diferenças compõem tecnologias políticas que incidem sobre esses corpos e os inferiorizam, compondo assimetrias nas quais operam os binarismos do sistema sexo-gênero. Rubin (2017), em *Pensando o Sexo*:

As atividades sexuais costumam funcionar como significante de receios pessoais e sociais com os quais elas não têm uma relação intrínseca alguma. Durante um pânico moral, esses medos são projetados sobre uma população ou atividade sexual desfavorecida. A mídia fica indignada, o público vira uma multidão furiosa, a polícia é acionada e o Estado promulga novas leis e

regulamentos. Após passar o furor, alguns grupos eróticos inocentes foram dizimados, e o Estado terá ampliado seu poder em novas áreas do comportamento erótico.

(...)

Os pânicos morais raramente aliviam um problema real, visto que se voltam a quimeras e significantes. Eles se aproveitam da estrutura discursiva preexistente de modo a inventar vítimas que justifiquem o tratamento dos “vícios” como crimes. A criminalização de comportamentos inócuos, como homossexualidade, prostituição, obscenidade ou consumo recreativo de drogas, é racionalizada ao retratá-los como ameaça à saúde e à segurança, às mulheres e crianças, à segurança nacional, à família ou mesmo à civilização. Mesmo quando se reconhece que uma atividade é inofensiva, ela pode ser proibida com base na alteração de que “leva” a algo muito pior (outra manifestação da teoria do dominó). Já foram construídos grandes e poderosos edifícios com base nesses fantasmas. (RUBIN, 2017, p.109)

Diante disso, é preciso pensarmos em estratégias que permitam à escola se resguardar dessas investidas e romper o licenciamento que é imposto a seus profissionais. Fortalecer os educadores, criar aliança e permitir, que na prática pedagógica da escola, essas questões se insiram é um dos desafios de combate ao pânico moral. Afinal, a escola, o prédio, a estrutura não é a educação em si; a educação é construída por pessoas, e se um número significativo dessas pessoas se articula e imprime em suas práticas ações de combate à homofobia em suas diversas expressões, podemos, sim, construir uma educação pautada no respeito às pessoas LGBTQIA+.

Quando pensamos sobre as consequências de todo o movimento conservador para estudantes, elas são inúmeras e devastadoras para uma educação que respeite minimamente as pessoas LGBTQIA+. Principalmente na educação pública, uma vez que essas instituições deveriam se pautar por caminhos que desconstruíssem as desigualdades sociais. Bourdieu e Parsseron (1975) já demonstraram de que forma as instituições de ensino reproduzem as desigualdades econômicas. E ainda podemos pensar como as escolas também podem intensificar as desigualdades de gênero e sexualidade. As escolas, seguindo o ritmo da sociedade, ao reproduzir papéis sociais específicos, binários, para homens e mulheres, contribuem ainda mais para as violências de gênero e comportamentos sexuais que fogem à heterossexualidade. Além de que ações como as da MESP (Movimento Escola Sem Partido) tiram o direito de estudantes acessarem debates científicos importantes, que vem sendo produzidos dentro de universidades de todo o mundo, principalmente para jovens de camadas

populares, com maior dificuldade de acesso a diferentes fontes de informações.

Tudo isso não é recente. É uma luta histórica do movimento LGBTQIA+ combater a intolerância nas escolas, assim, em 1978, nos Estados Unidos, o político e militante Harvey Milk já estava na televisão defendendo a ideia de que professores homossexuais poderiam, sim, estar em sala de aula, e não havia nada de mal nisso, nem na possibilidade de que estudantes pudessem ser influenciados a serem homossexuais. Um projeto de lei na cidade de São Francisco, apresentado pelo político John Briggs, proibia que pessoas engajadas em questões LGBTQIA+ pudessem atuar como educadoras (ADAMS, 2013). Os principais argumentos dessa proposta é a de que educadores(as) têm o poder de influenciar crianças e jovens a serem LGBTQIA+, a partir de uma visão de que a sexualidade é um estilo de vida a ser escolhido por cada ser humano, ou seja, uma escolha. Outra lei, aplicada na Inglaterra, proibiu entre 1983 e 1988 que qualquer temática LGBTQIA+ pudesse ser trabalhada nas escolas. Conhecida como *Section 28*, essa legislação também proibia que educadores apoiassem a ideia de famílias formadas por pessoas LGBTQIA+ (LEE, 2019). A *Section 28*, na Inglaterra, assim como a *Proposition 6*, nos Estados Unidos, marca momentos históricos de uma sociedade conservadora e que reverbera suas ações por meio de políticas públicas, atingindo a toda população.

Essas experiências nos mostra, que mesmo depois dessas legislações caírem, ainda assim as escolas sentem seus efeitos durante anos. E por isso nos preocupamos tanto em criar novos caminhos na educação brasileira, para que o direito de que toda criança possa frequentar a sala de aula com qualidade seja respeitado, inclusive para as crianças LGBTQIA+.

O Bullying como uma estratégia

Agora que já conhecemos o contexto que se insere a necessidade de se construir formas de falar sobre gênero e sexualidade dentro do ambiente escolar, precisamos pensar em estratégias que tornem possível apoiar estudantes e profissionais da educação LGBTQIA+ dentro das escolas, desde o ensino infantil até a pós-graduação.

Para quem trabalha em instituições de ensino, principalmente da Educação Básica, sabe sobre as dificuldades em se trabalhar temas mais sensíveis como racismo, machismo, homofobia entre outros. Contudo, se surpreende quando as escolas se mobilizam amplamente, junto às famílias, para rodas de conversa, palestras, atividades, cartazes que motivem estudantes

ao respeito entre si, que trabalhem de alguma forma o *bullying*.

Observando esse movimento, nos chama a atenção para o fato de que o conceito de *bullying* é muito bem-vindo dentro do espaço escolar e de sua comunidade, talvez porque não seja diretamente associado às violências relacionadas ao racismo, homofobia e machismo, por exemplo. Dessa forma, novos caminhos nos abrem para a possibilidade de “envelopar” o debate sobre gênero e sexualidade com um conceito amplamente utilizado nos espaços escolares, principalmente entre crianças e mais jovens: o *bullying*.

Cabe aqui uma breve digressão sobre as possibilidades do conceito de *bullying* e também suas limitações, a fim de pensar sua potencialidade. O termo aparece pela primeira vez na década de 70, nos estudos do psicólogo Dan Olweus. Preocupado com o grande número de suicídios entre estudantes suecos, o pesquisador identificou que grande parte dos alunos passava por situações específicas de violência dentro do ambiente escolar. Eram violências constantes sobre uma mesma pessoa, agressões verbais e/ou físicas, num período prolongado de tempo, explicitando haver desequilíbrio de poder entre a pessoa que cometia as agressões e a pessoa alvo dessas agressões. As vítimas sentiam dificuldade de defender-se, em um contexto de aparente ausência de motivos que justificassem os ataques, posto que, inclusive, as pessoas envolvidas desfrutavam de igual posição social hierárquica como, por exemplo, duas alunas.

Olweus categorizou tais processos, a partir do verbo em inglês *to bully*, que em português seria algo como *valente*, no sentido de brigão e afrontoso, criando então o termo *bullying*, que tem sido amplamente utilizado desde então (OLWEUS, 1978).

No Brasil, o termo ainda não passou por uma tradução específica, sendo estudado por pesquisadoras como Antunes e Zuin (2008), Diaz e Souza (2010), Silva e Barreto (2012) e Esteves (2017). Os pesquisadores trabalham com diferentes definições, de acordo com a perspectiva do fenômeno que desejam chamar atenção. Mas todos concordam que *bullying* ocorre no ambiente escolar, sendo uma violência que persiste por um tempo e que envolve a pessoa que agride, a pessoa agredida e as pessoas que testemunharam o ocorrido, intervindo ou não. É importante destacar que o termo não é mais utilizado somente para violências dentro do ambiente escolar, mas também situado para outros espaços como o ambiente de trabalho (EINARSEN, 2010).

Apesar do termo já ser difundido não só entre pesquisadores, mas também entre os

profissionais da educação, ainda existe um mal entendimento sobre de fato que tipo de atitude, dentro do ambiente escolar, podemos classificar ou não como *bullying*. Quando questionados sobre o processo de identificar situações de *bullying* durante as aulas, uma educadora nos respondeu:

[VITORIA] Olhe, primeiro a pergunta é como que eu identifico o *bullying*, certo?! As minhas aulas são duas aulas por semana. Uma aula, normalmente, é dentro de sala, eles (alunos) têm os cadernos e nesse momento eu procuro identificar na escrita deles, ali, o que realmente, às vezes, fere eles. Por exemplo, no terceiro bimestre, nós trabalhamos sobre a questão da obesidade que... não sei, se você chegou a ver, trouxe vários textos para todas as turmas desde o oitavo... eu passei textos, charges para eles falando sobre a questão da obesidade, que eu vejo muito de educação física, às vezes, que pode sofrer *bullying* é por ser gordinho, ou não né, que é a minha experiência que eu vejo com mais frequência né?! [...] a pessoa se ela tiver principalmente nessa fase da adolescência se ela tiver um problema hormonal se o pâncreas não produz insulina corretamente ela vai ser obesa ou ela vai ser magra demais e aí para trabalhar essa questão do *bullying*. Eu trouxe isso... e isso prejudica muito os meninos, né?! Claro! (mulher, professora, 32 anos)

A partir da fala da professora de Educação Física, podemos perceber que ela reconhece a presença do *bullying* nas suas aulas, e inclusive trabalha com a temática, entretanto associa a aspectos relacionados ao corpo, como “obesa” ou “magra demais” e não a outros aspectos ligados às diferenças, como orientação sexual, identidade de gênero, gênero, raça/etnia e outras.

[ENTREVISTADOR] você identifica que o *bullying* prejudica estudantes nas suas aulas?

[VITORIA] Olha, é tão engraçado, que, para alguns alunos, o *bullying* prejudica muito... isso vai muito de pessoa para pessoa, entendeu?! Pode ser que o Thales sofra essa questão de *bullying* e ele consegue lidar muito bem com isso, porém, é o seguinte, eu consigo ver mais além ainda, quando o menino ele tem uma família presente, que cuida, que dá um suporte, um pai e uma mãe ali presente, que dá uma assistência para o menino, que pergunta para o menino como é que foi o dia dele na escola, que olha, que acompanha a questão do *bullying* para esse menino às vezes é mais fácil ser tratada, porque ele tem um pai e uma mãe. Ele tem um porto seguro, ele consegue desabafar, ele consegue conversar, ele consegue expor aquilo que ele sofreu, às vezes o pai procura ou às vezes a mãe vem, olha, e a gente consegue lidar com isso... quando ele não tem, quando o menino não tem esse pai, essa mãe presente, ele vai guardando aquilo, ele vai dando literalmente... absorvendo aquilo tudo para ele e ele começa a expor aqui na escola, às vezes de uma forma agressiva, ou ele se retrai, ou ele começa a se cortar e sempre quando o menino começa

a expor isso se cortando, retraindo, fugindo é porque ele não conseguiu conversar com os pais ou alguém que tenha confiança para ele então o que eu observo na questão do *bullying* que é prejudicial é quando ele realmente não tem com quem conversar e desabafar e ter a orientação correta em relação a isso. (mulher, professora, 32 anos)

Já Carmélia, nos traz perspectivas sobre o impacto do *bullying* na vida dos estudantes:

[ENTREVISTADOR] para a pessoa adulta, você acha que é um pouco mais tranquilo de lidar?

[CARMELIA] eu acho que, depois que ele faz 10 anos, ele sente muito sabe? Sente muito 10, 12 anos que vai terminando a primeira infância... ele sente, mas se ele tiver um respaldo, um pouquinho que ele tiver de respaldo do familiar ou de estrutura, que algum médico passou para ele, ou de qualquer forma ele supera. Agora um menorzinho, eu acho que ele é o pior. Porque fica gravado na memória, na raiz do ser, sabe?! É uma coisa eu acho que é uma coisa mais gritante, mas as pessoas acham que não, porque aí o adolescente ele se corta, ele tenta suicídio né?! é mais agressivo, mas o da Infância ele não esquece jamais... nem com terapia nem com nada. Eu acho bem tenso. [...] Eu acho que a pior coisa do *bullying* é a fala e o ato logo em seguida, vem os procedimentos..., mas o que mais fere são as falas. Então, se a gente começar a controlar as falas, a gente vai controlar as ações. Concorda? (mulher, supervisora escolar, 62 anos)

As falas de Vitória e de Carmélia demonstram como o *bullying* impacta de forma negativa o ambiente escolar como um todo. Ambas destacam que a estrutura familiar possa auxiliar estudantes a lidarem com essas questões dentro do espaço escolar.

Carmélia salienta que normalmente o *bullying* se inicia por experiências de agressões não físicas, e depois podem ocorrer também por agressões verbais, sendo essas piores do que as físicas, por impactarem ainda mais as pessoas agredidas, inclusive situações de automutilação, cada vez mais comuns de se observar nos braços de jovens do Ensino Médio e também de crianças mais novas. Carmélia demonstra sua preocupação com as situações de *bullying* principalmente na primeira infância, ou seja, até os 12 anos, uma vez que as marcas da violência podem ser maiores e carregadas por toda a vida, nas palavras da entrevistada: “Porque fica gravado na memória, na raiz do ser, sabe?!” Por outro lado, Carmélia nos aponta que uma das formas de se diminuir as situações de *bullying* possa ser por evitar as agressões verbais e, assim, evitamos violências físicas.

Mônica, uma das gestoras da escola, nos mostra que concorda com a perspectiva de

pensar o *bullying* a partir de uma ótica dos preconceitos presentes na escola:

[ENTREVISTADOR] na sua opinião, o que que você acha de pensar o *bullying* pela perspectiva do preconceito?

[MÔNICA] é engraçado. A gente tem uma diferença de idade. Querendo ou não, na minha época não existia *bullying*. A gente chamava o outro de gordo, branco e careca, o que for, a gente não tinha isso. Mas hoje, o ser humano, ele está tão maldoso... acho que a partir do momento que te incomoda... o meu jeito de falar, o que te machuca... entendeu? Até mesmo, quantas vezes eu já falei: o veadinho filho ****, que é isso e aquilo. Xingava a pessoa, mas era diferente. Agora se eu chegar hoje, se eu falar: seu veado! Que é isso, aquilo... É o que sai da minha boca e como sai da minha boca que machuca o outro. E aí é *bullying*. Eu vejo... é machucar mesmo (inaudível) “poxa, foi tão agressivo, não precisava daquilo” (mulher, diretora escolar, 55 anos).

Em sua fala, percebemos que antigamente atos que atualmente são considerados preconceituosos, como chamar pejorativamente pessoas homossexuais de *veado*, não eram reconhecidos como preconceito, como um problema. Dessa forma, identificamos que existe uma construção do que seja ou não preconceito dentro do espaço escolar e tal processo depende de fatores diversos, inclusive externos à escola.

A partir dessa análise, é preciso pensar a perspectiva do conceito *bullying* como um rótulo que nomeia fenômenos associados aos processos das violências contra as diferenças presentes no ambiente escolar. Esteves (2017) salienta que o *bullying* ocorre devido à dificuldade de estudantes em conviver/aceitar suas próprias diferenças culturais e identitárias que são construídas e reconstruídas no ambiente escolar. Dessa forma, a autora reconhece a escola como um espaço de presença das diferenças e as intolerâncias em relação a elas aliadas a comportamentos maliciosamente banais, que configuram respostas violentas. Podemos acrescentar a essa perspectiva que não somente estudantes têm dificuldade em viver com as diferenças culturais e identitárias, mas todos os profissionais que ali desempenham suas funções.

Dessa forma, torna-se importante entender que a homofobia, ou de uma forma mais ampliada, a LGBTfobia, atua dentro do espaço escolar como resultado da dificuldade em aceitar a diferença. Sendo assim, uma das formas em que o *bullying* se apresenta na sala de aula.

É preciso evidenciar que o *bullying* com motivação LGBTfóbica não é uma ocorrência de violência apenas contra estudantes, mas também contra professores e outros profissionais. Ou seja, entendemos que o mecanismo do *bullying* pode estar presente não só na sala de aula,

mas também na sala dos professores e em todo e qualquer espaço de convivência.

Voltando ainda sobre o debate do uso do termo *bullying*, é importante destacar alguns problemas decorrentes quando se refere a determinadas violências dentro do espaço escolar. Antunes e Zuin (2018) defendem que é preciso “pensar até que ponto a classificação possibilitada pela adoção desta tipologia da violência não mascara os processos sociais inerentes aos comportamentos classificados como *bullying*” (p.35). Ou seja, até que ponto pensar os preconceitos e a dificuldade em lidar com as diferenças dentro da sala de aula, ao tratá-los como *bullying*, tira-se o foco da raiz do problema, e acaba que, pelo uso de novos termos, homogeneizando-se distintos fenômenos, uniformizando as estratégias com que se lida com cada uma delas e ignorando as especificidades que as organizam. De alguma forma, utilizar o termo *bullying* para “controlar” o racismo, o machismo, a LGBTfobia, a gordofobia, o capacitismo e diversos outros preconceitos pode não contribuir para o debate dos mecanismos de tais preconceitos. Infelizmente, é isso o que tem ocorrido nos debates das principais perspectivas apontadas por pessoas de renome que discutem o *bullying* escolar, como Teixeira (2014). Quase não há menção às questões relacionadas a pensar e questionar a motivação do *bullying*, normalmente essa ação é associada a questões de saúde mental, como distúrbios de ansiedade e/ou depressão e isolamento social. Quando questionamos professores sobre sua análise em relação ao uso da categoria *bullying*, tivemos como uma das respostas:

[PAULO] [...] essa coisa do *bullying*, eu acho que é uma forma que criaram mesmo, para dar um nome que não seja o nome certo que a gente entenda as contradições que isso traz, assim... Então vamos falar que o racismo é *bullying*, vamos falar que LGBTfobia é *bullying*, vamos falar que o machismo é *bullying*, então foi uma forma bem perspicaz, assim, vamos transformar em algo pueril né? Aceita socialmente, vamos transformar em *bullying* para não discutir o que é a contradição real (homem, professor, 27 anos).

A fala de Paulo vai ao encontro das análises de Antunes e Zuin (2018) sobre a possibilidade do *bullying* invisibilizar debates importantes relacionados às contradições presentes na sala de aula, em relação às dificuldades em lidar com as diferenças. Nessa perspectiva, Diaz e Souza (2010) entendem que:

(...) o exercício de classificar e nomear a violência na escola, construindo um conceito que a dissocia do contexto social e restringe sua presença temporal e

especial a instituição escolar pode dificultar a compreensão desse fenômeno e restringir a abrangência das ações necessárias para lidar com ele. (DIAZ, 2010, p.5)

Contudo, não nos cabe aqui pensar se a possibilidade do debate sobre *bullying* dentro dos espaços escolares se dá exatamente pela sua possibilidade de invisibilizar situações de preconceito, mas perceber que a partir de um momento em que ele já é utilizado, e em alguma medida, bem aceito, pensar sobre as novas possibilidades que o termo pode contribuir para o debate sobre os preconceitos em sala de aula. Inclusive, no intuito de beneficiar a entrada do debate sobre questões relacionadas a gênero e sexualidade.

Ao mesmo tempo, uma outra defesa no uso da classificação *bullying* é o fato dela possibilitar o debate dos preconceitos de uma forma interseccional, ou seja, pensar que a homofobia, por exemplo, está, em alguma maneira, atuando dentro do espaço escolar por meio de mecanismos parecidos com outras formas de preconceito, como o racismo.

Não defendemos de forma alguma que as violências são as mesmas e que as vivências também sejam sequer parecidas, contudo, os mecanismos de violência utilizados no intuito de oprimir tais identidades podem ser semelhantes, e isso nos ajuda a identificar situações de *bullying* em sala de aula. Observe a resposta de um estudante entrevistado:

[CAIQUE] eu passei por várias situações distintas, assim, como é que eu posso explicar? Por exemplo, no ensino fundamental mesmo, eu tinha professores que faziam *bullying* comigo, professores né? Eu sofria *bullying* de colegas pelo fato ser preto, de ser gay, gay assim né, porque pelo fato de ser criança não era gay, mas eu era afeminado, então as pessoas já colocavam de escanteio assim sabe? Então eu sofri muito na escola [...] (homem, estudante, 16 anos).

A fala de Caíque nos evidencia que no espaço escolar, assim como em espaços não escolares, as violências em relação às diferenças ocorrem de forma interseccional, ou seja, os marcadores sociais atuam em uma rede de complexidade não excludente. Em outras palavras, homens gays negros vivenciam experiências diferentes de homens gays brancos, e não é possível isolar tais marcadores de forma a entender apenas como que Caíque teria experiências apenas como homem gay. Não podemos falar sobre construção de identidades, violências, resistências das pessoas LGBTQIA+ isoladas de outros marcadores sociais.

Voltando sobre as vantagens do uso da categoria *bullying*, podemos citar o fato dela

estar relacionada com suas possibilidades em abrir ações de combate a tais violências, inclusive por meio de mecanismos jurídicos. No Brasil, um marco importante para o combate ao *bullying*, como uma violência sistemática no ambiente escolar, pode ser apontado pela aprovação da Lei 13.185 de 2015 que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, entendendo o *bullying* como:

[...] todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015)

Dessa forma, falar sobre *bullying* possibilita ativar dispositivos legais, não só facilitando, mas legitimando a entrada deste debate em sala de aula, consequentemente debates de gênero e sexualidade. A partir da Lei 13.185, de certa maneira, as violências contra pessoas LGBTQIA+ no espaço escolar já se enquadram como crimes.

Sigamos no Compromisso: à guisa de conclusão

Muitas pessoas LGBTQIA+ vivenciam processos de silenciamento durante sua jornada na educação formal, seja pela injúria, pela negação de seu auto reconhecimento – inclusive a negação de seus direitos básicos, como o de existir enquanto sua identidade de gênero e o uso do banheiro correspondente. Esses e outros processos não só expulsam essas pessoas das escolas, mas interrompem desejos, sonhos e vidas.

O pânico moral instaurado nos espaços educacionais, por movimentos conservadores da sociedade, tem dificultado cada vez mais que debates sobre gênero e sexualidade e estratégias de acolhimento para as pessoas LGBTQIA+ ocorram dentro do espaço escolar. Contudo, profissionais da educação, junto a toda a comunidade escolar, têm construído estratégias que gingam com o contexto vivenciado e permitem que a sala de aula seja um espaço de debates sobre as pessoas LGBTQIA+. Uma dessas estratégias, apresentada durante a nossa investigação, é o uso da categoria *Bullying*, que ao mesmo tempo denuncia as violências vivenciadas no dia a dia da escola pelas pessoas não cisgêneras e heterossexuais, assim como promove os debates sobre o acolhimento dessas pessoas.

É importante destacar que o termo *bullying*, justamente por servir como um grande guarda-chuva, apaga as diferenças existentes entre as manifestações de intolerâncias para com os diferentes e as diferenças no interior da escola. E, portanto, pode dificultar que se dê visibilidade às estruturas que organizariam os processos de exclusão e aviltamento da condição humana de LGBTQIA+, assim como de negros e negras, indígenas, mulheres, deficientes, obesos e diversas outras vivências que constroem uma universalidade incorpórea e abstrata quando falamos de estudantes.

O que pode nos levar a não explicitar e não combater as razões institucionais que organizam a intolerância e, muitas vezes, termos ações tóxicas e psicologizantes ao atribuir ao sujeito, vítima dessas violências, “as causas” que as vitimizam.

Mas, como dito, cabe-nos enfatizar que frente ao silenciamento imposto pelo pânico moral, o *bullying* tem se revelado um caminho a seguir nesse enfrentamento e na proteção desses sujeitos em suas vivências particulares. Um mecanismo de nomeação estratégica das violências que não substitui lutas maiores e específicas.

É urgente que professores e o currículo oficial da escola se capacitem no sentido de levar esses debates de forma integral para a sala de aula, e mais do que isso, precisamos de uma legislação específica que nos auxilie nesse trabalho. Por outro lado, precisamos nos atentar para a realidade em que vivenciamos no nosso país, nos últimos anos, um momento trágico para as minorias sociais e que discursos como as ofensivas antigênero ganham mais destaque do que as violências contra as pessoas LGBTQIA+. Talvez não seja este o momento em que essa legislação e apoio aparecerão. E por isso, não sejamos ingênuos, precisamos agir estrategicamente, gingando com o sistema.

A escola não deve e não pode estar sozinha em todo este processo. As famílias, os líderes religiosos, os movimentos sociais são peças importantes para se posicionarem a favor das discussões sobre gênero e sexualidade dentro da escola. E eles precisam se posicionar, não podemos deixar a escola sozinha neste cabo de guerra.

Referências Bibliográficas

ADAMS, Tony. Frames of homosexuality: Comparing Los Angeles Times' coverage of California's proposition 6 (1978) and proposition 8 (2008). In.: **Sexuality & Culture**, v. 17,

n. 2, p. 213-228, jun. 2013.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do *bullying* ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. In.: **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 1, p. 33-41, abr. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008. p. 281.

BILGE, Sirma. **Théorisations féministes de l'intersectionnalité**. 225. Paris: 2009. p. 70-88. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei no 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). In.: **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 2015, p. 1, 9 nov. 2015. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13-185-de-6-de-novembro-de-2015-30174702>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. **Arguição de descumprimento de preceito fundamental 526**. Relatora: Min. Cármen Lúcia, 11 de maio de 2020. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=752833807>. Acesso em: 02 fev. 2022.

D'EMILIO, John. **Sexual politics, sexual communities**: the making of a homosexual minority in the United States, 1940-1970. Chicago: The University of Chicago Press, 1983. p. 257.

DIAZ, Gabriela Andrea; SOUZA, Mériti de. Bullying homofóbico: um nome “diferente” para a violência? In: **Anais do Seminário Fazendo Gênero: Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, nº 9, 2010, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278250298_ARQUIVO_artigofazendogeneroformatado4-7-2010ultimo.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

EINARSEN, Stale et al. **Bullying and harassment in the workplace**: developments in theory, research and practice. 2. ed. [S. l.]: CRC press, 2010. p. 497.

ERIBON, Didier. **Reflexões sobre a questão gay**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2008.

ESTEVES, Pâmela Suélli Motta. O (não) reconhecimento da diferença: o *bullying* como um

desafio das sociedades multiculturais. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 8, n. 16, p. 440-457, jul./dez. 2017. Disponível em:
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/606/pdf>. Acesso em 03 fev. 2022.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. São Paulo: Elefante, 2017. p. 460.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France : (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 479.

GALZERANO, Luciana Sardenha. A ofensiva anti-gênero na sociedade brasileira. In.: **Revista Trabalho Necessário**. Niterói, v. 19, n. 38, p. 82–104, 2021. DOI:
doi.org/10.22409/tn.v19i38.45703. Disponível em:
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/45703/28408>. Acesso em: 20 jan. 2022.

HERDT, Gilbert. **Moral panics, sex panics**: feat and the fight over sexual rights. Nova York: New York University Press, 2009. p. 294.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: uma ofensiva reacionária transnacional. **Revista Tempo e Presença**. n. 32, out. 2018a. Disponível em:
http://www.koinonia.org.br/tpdigital/uploads/Ideologia-de-Genero-KN_out_2018.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. In.: **Revista psicologia política**, v. 18, n. 43, p. 449-502, set./dez. 2018b. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v18n43/v18n43a04.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **A invenção da ideologia de gênero**: um projeto reacionário de poder. Brasília: Letras Livres, 2022, 312p.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: A gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. In.: **Debates contemporâneos sobre educação para a sexualidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017a. p. 25–52. Disponível em:
http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/7097/debates_contemporaneos_educacao_sexualidade.pdf?sequence=1. Acesso em: 31 jan. 2022.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. In: DIAS, Alfrancio Ferreira; SANTOS, Elza Ferreira; CRUZ, Maria Helena Santana (org.). **Gênero e sexualidades**: entre invenções e desarticulações. Aracaju: Editora IFS, 2017b. p. 45–58. Disponível em:

<https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/1185/1/Genero%20e%20sexualidades%20entre%20invencoes%20e%20desarticulacoes.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2022.

LEE, Catherine. Fifteen years on: The legacy of section 28 for LGBT+ teachers in English schools. In.: **Sex Education**, v. 19, n. 6, p. 675-690, 2019.

DOI <https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1585800>. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/331685357_Fifteen_years_on_the_legacy_of_section_28_for_LGBT_teachers_in_English_schools. Acesso em: 03 fev. 2022.

MACHADO, Carla. Pânico moral: para uma revisão do conceito. In.: **Interações: Sociedade e as Novas Modernidades**, v.4, n.7, 2004. Disponível em: <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/125>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MACHADO, Maria das Dores Campos. O discurso cristão sobre a “ideologia de gênero”. In.: **Revista Estudos Feminista**, Florianópolis, v. 26, n. 2, 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2018v26n247463>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/pywfvLVSDYNnH8nzJV3MmQk/?lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2022.

MCCLINTOCK, Anne. **Couro imperial**: raça, gênero e sexualidade no embate colonial. 2010. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 598.

OLWEUS, Dan. **Aggression in the schools**: bullies and whipping boys. [S. l.]: Hemisphere Publishing Corporation, 1978. p. 218.

RUBIN, Gayle. Pensando o Sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade. In: **Políticas do sexo**. São Paulo: Ubu, 2017. p. 63–128.

SILVA, Joilson Pereira da; BARRETO, Nayana Santana. Violência escolar: problematizando a relação entre o *bullying* e a homofobia. In.: **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 12, nº. 12, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1883#:~:text=A%20homofobia%20e%20o%20bullying,contexto%20escolar%20seguro%20e%20saud%C3%A1vel>. Acesso em: 27 jan. 2022.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual antibullying**: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2014.

THOMPSON, Kenneth. **Moral panics**. New York: Routledge, 1998. p. 154.

TREVISAN, João Silvério. **Devassos no paraíso**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000. p. 586.

WALKOWITZ, Judith. **La ciudad de las pasiones terribles**: narraciones sobre peligro sexual en el Londres victoriano. Madrid: Ediciones Catedra, 1995. p. 504.

WATNEY, Simon. **Policing desire**: pornography, aids, and the media. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987. p. 159.

WEEKS, Jeffrey. **Sexuality and its discontents**: meanings, myths & modern sexualities. London: Routledge, 1985. p. 324.

Submissão em: 14/10/2022

Aceito em: 24/07/2023

Citações e referências
conforme normas da:



BULLYING AS A MOTIVATION FOR DEBATES ABOUT GENDER AND SEXUALITY AT SCHOOL

Thales do Amaral Santos¹
Paulo Henrique de Queiroz Nogueira²

Abstract: This article is an excerpt from a study about the presence of LGBTQIA+ people in a public school in a national context of moral panic propagation by anti-gender offensives. During the course of the study, we came across, among school professionals, the circulation of the term bullying to name the violence experienced by LGBTQIA+ and which made it possible to articulate strategies to fight homophobia and protect its victims in the face of established fears. Semi-structured in-depth interviews were carried out with nine school teachers, coordinators and managers. The conclusions presented endorse the use of bullying as a strategy for debating topics related to sexual diversity, gender and the presence of LGBTQIA+ people in schools.

Key words: Bullying. Symbolic Violence. Sexuality.

O BULLYING COMO MOTIVAÇÃO PARA DEBATES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa sobre a presença de pessoas LGBTQIA+, em uma escola pública, em um contexto de propagação do pânico moral disseminado pelas ofensivas antigênero. Durante a realização da pesquisa, deparamo-nos com a circulação do termo bullying para nomear as violências vivenciadas por LGBTQIA+. Isso possibilitou articular medidas de combate à homofobia e de proteger suas vítimas frente aos receios estabelecidos. Foram realizadas nove entrevistas em profundidade com professores, coordenadores e gestores. As conclusões apresentadas referendam o uso do bullying como estratégia para o debate nas escolas de temas correlacionados à diversidade sexual, gênero e presença de pessoas LGBTQIA+.

Palavras-Chaves: Bullying. Violência Simbólica. Sexualidade.

EL BULLYING COMO MOTIVACIÓN PARA LOS DEBATES SOBRE GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA ESCUELA

Resumen: Este artículo es un extracto de una investigación sobre la presencia de personas LGBTQIA+, en una escuela pública, en un contexto de propagación del pánico moral propagado por las ofensivas antigénero. Durante la investigación, nos encontramos con la circulación del término bullying para denominar la violencia vivida por LGBTQIA+. Esto permitió articular medidas para combatir la homofobia y proteger a sus víctimas frente a los miedos establecidos. Se realizaron nueve entrevistas en profundidad a docentes, coordinadores y directivos. Las conclusiones presentadas avalan el uso del bullying como estrategia para debatir temas relacionados con la diversidad sexual, el género y la presencia de personas LGBTQIA+ en las escuelas.

Palabras clave: Bullying. Violencia Simbólica. Sexualidad.

¹ Master in Education and Teaching from the Universidade Federal de Minas Gerais. High School teacher at the Public System of Minas Gerais. E-mail: thales.santos.quatro@gmail.com.

² PhD in Education from the Universidade Federal de Minas Gerais. Adjunct Professor at the Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: pauloqn@yahoo.com.br

Introduction

Since 2010 we have observed the advance of conservatism in the Brazilian political scenario, making use of moral panic to promote attacks to sexual and reproductive rights and, thus, reinforcing the control over bodies and sexuality (Junqueira, 2017a, 2017b, 2018a, 2022; Galzerano, 2021). These attacks directly affect the access to rights of the most fragile populations, such as the LGBTQIA+ people, that is, Lesbians, Gays, Bisexuals, Travestis/Transsexuals, Queers, Intersex, Asexuals, among others.

School education and the policies that organize it are one of the privileged targets of these offensives. Since the controversies about the use of the term gender during discussions on the National Common Curricular Base/BNCC are an indication of how the fallacious rhetoric expressed by the phrase “Gender Ideology” exercises vigilance over the school and its professionals, seeking to prevent themes related to gender dissidence expressed by LGBTQIA+ people from being worked on.

These postures cause impacts within the school, intimidate existing practices and inhibit new movements to emerge in the guarantee of rights and in the reception of those who are marked by abjection and diverge from the binarism usually imposed by the norms in which gender, sex and sexual orientation are profiled. However, there is resistance and the anti-gender impostures are not completely successful, mainly because, in schools, the themes are often brought up from the demands of LGBTQIA+ students, by these same subjects who, in their condition of unacceptability, claim a place for themselves within the classrooms.

Thus, when we carried out a study in high school classes of a public school of the Minas Gerais State Network, aiming to identify, on the one hand, the violence suffered by LGBTQIA+ students and the solidarity networks woven by them in the face of homophobia; and, on the other hand, as teachers and other professionals deal with these phenomena, we identified bullying as a strategic term allowing debates on gender and sexuality to reach classrooms, teachers' rooms and the school as a whole.

Methods

This article focuses on in-depth interviews with nine education professionals from a state public school in Belo Horizonte, Minas Gerais, Brazil. These professionals were teachers,

people in the pedagogical coordination or in the administrative management of the school. All nine interviewees were informed about the study and its scope, as well as the risks involved in participating in the study and that there would be no gain in their contribution or any loss in case of their withdrawal and, finally, they all signed the Term of Free and Clarified Consent/TFCC, with the project being processed and approved under number 4.173.031 by the UFMG Ethics Committee. These interviews were then recorded, transcribed and analyzed with the help of software. Using the thematic analysis methodology proposed by Bardin (2008), we sought to understand how the analyzed categories are evident in the interviews and what they mean as textual articulators in characterizing the presence of LGBTQIA+ students in the school routine, the violence suffered by them and the processes of resistance.

In a first approach of the interview transcripts, it was evident that bullying plays a central role in the concerns of school professionals about what was happening among the students when trying to name the conflicts between them. It is evident in their speeches, on the one hand, that the occurrences of violence and mistreatment among students could be named as bullying and that, on the other hand, through this nomination, it would be possible to act on this violence in order to prevent its occurrences.

Thus, the term bullying establishes itself as a category for naming violence and prevention strategies for the same violence it names. This seemed to us to be very fruitful, since the term bullying was characterized as a significant record unit in the understanding of the interviews and very promising in identifying the conditions underlying its textual production. It is, thus, possible to understand the context of phenomena related to violence expressed by the circulation of the term bullying among students and, mainly, among school professionals.

The text presented here is divided into two parts: the first debate on anti-gender actions based on the propagation of fallacies conveyed around the phrase “gender ideology” and the moral panic caused by these activists in an attempt to promote silencing in schools; the second part characterizes bullying as a possible resistance strategy by education professionals to create environments for debate on gender and sexuality and, thus, circumvent the surveillance imposed by silencing.

Anti-gender offensives and the moral panic in schools³

One of the hypotheses that drives this article is that conservative movements are not completely successful in their attempt to silence LGBTQIA+ students, they are unable to prohibit them from expressing their differences or prevent them from accessing information and sources which may allow them to find out about the different identities they may build. This echoes broader social advances conducted by different subjects in their collective actions and through organized social movements that fight for the rights of this population — thus building resistance responses that expand the materials that foment debates around this theme.

Facing moral panic, therefore, is on the agenda and becomes a requirement in the face of the difficulties of positioning themselves in educational environments as spokespersons for debates on gender and sexuality. This task is imperative, since for LGBTQIA+ people, giving up is not a solution, giving up talking about gender identities and expressions present in LGBTQIA+ themes means giving up on themselves, on their own work in making their existence viable within spaces that have historically not accepted their bodies.

Faced with the increase in these anti-gender attacks and the greater vigilance exercised over school professionals, we seek to ascertain the tools of resistance and how the term “bullying” emerges as a possible strategy to address, on the one hand, the violence conveyed by sexist and gender stereotypes. homophobic in school contexts; and, on the other hand, allow LGBTQIA+ students and professionals to feel minimally welcomed in the daily life of the school. We will discuss whether the use of the term “bullying” makes it possible to overcome reprisals by establishing strategies that jiggle with the cystem⁴. The phrase "makes it possible" must be marked with emphasis and we will discuss it in this text when investigating how to enhance and, in a certain way, make possible the debate on gender and sexuality within the

³ There are several reports across the country of these anti-gender offensives in schools, such as the production and circulation of fake news, the most emblematic examples being the statement that the Federal Government would be sending to schools a "gay kit" responsible for "stimulating homosexuality and promiscuity" or "penis-shaped baby-bottles" in order to eroticize children; the attempt to create laws that seek to prevent education professionals from freely exercising the professorship, more recently this effort has been focused on prohibiting the use of neutral language in schools; denunciation of education professionals by ordinary people, organizations, governments, politicians and legislators who allege that there is a plot to incite debauchery, debauchery and the shuffling of gender norms.

⁴ The neographism "cystem" refers to the cisgender-heterosexual nature prevailing in the norms that hierarchize gender and sexuality expressions and identities by privileging people and behaviors appropriate to prevailing expectations to the detriment of dissident positions.

school environment.

In the 1990s, two conferences marked the debates on gender identity in the world, the International Conference on Population and Development, 1994, in Cairo, and the World Conference on Women, 1995, in Beijing. In opposition to these events, the Vatican articulates itself in order to mobilize social groups to question the debates of such conferences and reaffirm the Catholic precepts that naturalize the sexual order, redefining the social roles of men and women from a biologizing order of the sexual difference (Junqueira, 2018a).

It is consensual among researchers that the fallacious phrase “gender ideology” is “a Catholic invention that emerged under the designs of the Pontifical Council for the Family and episcopal conferences, between the mid-1990s and the early 2000s.” (Junqueira, 2017a, p.46)

Galzerano (2021) calls our attention precisely to this leadership assumed by movements of the Catholic Church, mainly by the Roman Curia, in criminalizing the debate on gender, and the attempt to make it a discussion of lesser value, distorting reality and based on ideological interests that would organize it with a view to the re-naturalization of sexual difference under biological bases. Thus, according to her, this attack “expresses an attempt to make gender issues ideological, preventing them from being debated and faced in the field of scientific studies on the subject. [...] By spreading the fight against a supposed ideology, these sectors defend their own ideological position: anti-gender and anti-science” (Galzerano, 2021, p. 88).

In a way, it is a strategic movement of the Church in the dispute with Science which, in fact, produces the truth. And as highlighted by Maria Machado,

(..) it is a dispute about meanings in which actors from the religious sphere appropriate certain ideas from the scientific field to defend the conception that links the truth to the belief in God and gives moral authority to priests, pastors and other leaders of Christianity to define the social and legal norms of society. (Machado, 2018, p. 1)

In Brazil, these movements gain prominence from the “Movimento Escola Sem Partido” (MESP, or “Non-Partisan School Movement”, in free translation), created in 2004. However, at first, its main claim was the removal of debates on Marxist Theories of education. As this a cause did not significantly mobilize society, the MESP brought to its agenda the attack on debates on gender and sexuality in education, thus achieving a greater mobilization of

conservative social and mainly religious groups.

In this sense, the period in which the movement gains greater prominence is from its criticism, in 2011, of the program Escola sem Homofobia ("School without Homophobia Program", disparagingly nicknamed "Gay Kit". This movement led to the production of false information about candidacies of leftist parties for political office, thus contributing to the rise of the right and extreme right wings that, in the wake of the 2016 political coup, came to occupy political offices.

These strategies were on social media and news in different ways, reaching the breakfast table, in the television room, on the radios and cell phones of many people. In the political sphere, in several City Councils, State Parliaments, and even in the National Congress, there were attempts to pass laws that guaranteed the prohibition of debates on gender and sexuality in the classroom. The Superior Court of Justice (STJ), the highest body of the Judiciary, in several actions defined the unconstitutionality of these attempts, making the implementation of these laws by municipal, state and federal governments unfeasible, based on the argument that:

(...) fundamental constitutional values for the development of children and adolescents are put into effect in the "educational processes that develop in family life, in human coexistence, at work, in teaching and research institutions, in social movements and civil society organizations society, and in cultural manifestations" (Brasil, 2020, p.15)

However, it is important to point out that despite the fact that the highest judicial body emphasizes the importance of debates about gender and sexuality in the classroom, aiming at their training in different spheres of life, many political movements encouraged students to record and denounce any educator who worked this topic in class. Unfortunately, throughout the national territory, there were occurrences of these events, which ended up making it difficult and, consequently, inhibiting the work of many teachers of Basic and even Higher Education.

This whole movement, widely publicized in the media, established a culture of fear among educators who would like to bring debates about LGBTQIA+ people into the classroom.

And it is precisely this feeling of fear of being persecuted for doing something dangerous to social relations, condemned by the institutions, that has kept several professors away from debates that promote human dignity in defense of gender equity and sexual diversity and the

right to a healthy, dignified life of an LGBTQIA+ person. It is this phenomenon that configures itself as a moral panic that is established in schools, one of the main effects of this clash carried out by the promoters of the phrase “gender ideology” and the fallacious nature of its claims. Even if in effective disagreement with the scientific debate and after successive defeats established, not only by the STJ, but in different city councils and state legislative assemblies, the moral panic of the anti-gender crusade is felt:

By investing in the de-contextualization, labeling and caricatural distortion of any and all theoretical, legal, political, cultural or pedagogical interventions concerning or alluding to gender studies and the like, anti-gender moralists tend to assume a posture that is not characteristic of academic or democratic debate. It is clear that, according to the script for the production of moral panic (Thompson, 2014), opponents must be ridiculed, demonized and stigmatized. And, at the whim of a labeling strategy that deforms the adversary (Garbagnoli, 2014a), the epithets can vary: extremists, enemies or family destroyers, family phobics, pro-gay fanatics, "homosexualists", "gayzists", "gaystapo", "feminazis", doctrinaires, pedophiles, "heterophobic", "christophobic", "christianphobic", "genderists". It should also be noted that the use of these or other equally colorful insults and neologisms usually takes place in the midst of rhetorical devices, including appropriations and re-significations. (Junqueira, 2018b, p. 462)

What is at stake is the dispute of narratives and the deleterious effects that these clashes aggravate as a strategy of demoralizing an agenda and demonizing those who vocalize it, who have schools and their professionals as an effective target. Thus, as announced by Junqueira (2018b), panic performs a very effective inversion by turning the victim into the oppressor by creating a false sensation that the vocalizer is making an error, speaking of inappropriate issues that harm morals and the legal norm.

It is not a question of making a theoretical review of the uses that the concept of “moral panic” acquires in the literature⁵, but it is possible to recognize that traditionally the concept was coined from the contributions of sociologists adept of symbolic interactionism in classic studies on deviance. Thus, the epithets of “extremists, enemies or destroyers of the family” are established in the wake of moral panic and constitute one of its most harmful effects by

⁵ We recommend the article by Machado (2004), *Pânico moral: para uma revisão do conceito*, which, in a very didactic way, presents an overview of uses that the concept of “Moral Panic” acquires in the English language literature. Another recommended reading is Thompson's (1998) *Moral Panics*.

stigmatizing certain social groups that, by serving as a scapegoat, incorporate detractor signs that must be eliminated and contained as a means of purifying bad conduct.

The fear of dealing with sexuality issues in the speech of Basic Education professionals is noticeable. When a pedagogical coordinator from a high school, when asked about the reason for the difficulty in dealing with certain themes associated with gender equity and sexual diversity in school, she says that:

[MÔNICA] Why? Because raising the issue, asking questions, talking about it, is to break some taboos, right?! ...then it's opening [space for] a new no. It's not even new, it was already here, it already exists, right?! {it is} in the system, in school, all the time. But we don't see it and perhaps there's no law that forbids me to talk about that, but there's also no space for me to go to the classroom and talk about it. It seems that we are still tied to prejudice, tied to what is permitted and what is not. How do I pass this information on? How do I say it and the parents may think that you are whetting the child... And then there is a whole system that restrains you, but does not restrain you by the law. Because no one has ever come here and said that you can't say that, but how are you going to approach this subject?

A discourse about an imagined “other one” is established as the frightening cause that discourages them from committing to the guidelines associated with the fight against gender prejudice and homophobia. After all, what can be said to parents/mothers, since they may be propagating wrong and inappropriate ways of expressing themselves?

The fact that these fears stem from assumptions or preconceived ideas — “no one has ever come here and said you can't say that” — does not change the prohibitive nature that weighs on these choices. After all, because the school is inserted within a context with several elements, it is crossed by what Norbert Elias conceptualized as Configuration. To think from the notion of configuration is to perceive the individual inserted in a relational web that conditions their actions by living immersed in different institutional contexts, in which they coexist with many other people — who also have needs, set goals and make decisions.

Elias reminds us that we speak of the individual and his environment, the child and the family, the individual and society, or the subject and the object, without clearly bearing in mind that the individual is part of his environment, his family, his society (Elias, 2005, p. 13). This allows us to indicate that schools are immersed in a community in which other subjects and institutions are found. From the person who opens the gates to the school to the person who

turns off all the lights at the end of the school day, they build a school, they build norms and a configuration within that influences their organization and daily processes.

There are several elements that contextualize the school and the people who are there as those that perform the interweaving of individual actions, which, in turn, are not always driven by reason, thus configuring relational contexts that go beyond the school community. This relational dynamics spreads throughout the social fabric in which the participants are inserted and circulate. Therefore, it is necessary to think that teachers and students, as well as parents and other members of the school community, may be moved by passions and emotions connected to values rooted in family cultures, religious contexts, among many other things. These turn sensitive issues such as gender and sexuality into some of the priority targets of controversy in this context.

Thus, in the speech of the school coordinator, she locates her fears in relation to a palpable or tacit perception that there is a persecutory atmosphere that prevents her from speaking and that may come to materialize in the speech of a co-worker, of a student or parent or other member of the community who may argue with her about the importance of touching sensitive points such as sexual and gender diversity.

In the literature about moral panic, there are constant references to how these points are repeatedly used to propagate a specific panic around debates on the sexuality of women and LGBTQIA+ people; of children and young people – by making use of sexuality and their fears to control them – or, still, by subordinating population groups in a colonialist perspective. In this sense, moral crusades are constituted around the control of women's bodies and their sexuality, such as those that occurred in the Middle Ages, when witches were persecuted, as reported by Federici (2017); or even the creation of sanitary cords to isolate prostitutes from the rest of the city (Walkowitz, 1995); the campaigns that fought masturbation, mainly by children and young people, (Foucault, 2001); the persecution of LGBTQIA+ expressions and identities (WEEKS, 1985, TREVISAN, 2000, D'EMILIO, 1983); the panic surrounding the spread of HIV and the characterization of AIDS as a “gay cancer” (Watney, 1987); and also how the British Empire made use of the over-determinations between race, class and gender to configure its territorial domains, (McClintock, 2010).

Thus, it is possible to state that such unfounded fears are justified as a purification action

in which certain practices associated with specific social groups are seen as sinful, dirty and obscene. Herdt (2009), in the introduction to the book *Moral Panics, Sex Panics*, from the US context, states that the link between religious, anti-sexual, and sex-negative attitudes and moral panic in the modern period is well known. America's Puritan background certainly provides support for chronic cycles of purity, hygiene, and Christian reactions to premarital sex, homosexuality, masturbation, and a variety of related fears and anxieties. In the late 20th century, these religious and moral campaigns target vulnerable populations. (Herdt, 2009, p.10)

Thus, these hate speeches towards the differences compose political technologies that affect these bodies and make them inferior, composing asymmetries in which the binarism of the sex-gender system operate. Rubin (2017), in *Pensando em Sexo*, states that sexual activities tend to function as a signifier of personal and social fears with which they have no intrinsic relationship. During a moral panic, these fears are projected onto a disadvantaged population or sexual activity. The media is outraged, the public becomes an angry mob, the police are called in, and the state enacts new laws and regulations. After the rage subsides, some innocent erotic groups have been decimated, and the state has expanded its power into new areas of erotic behavior. Moral panics rarely alleviate a real problem, as they turn to chimeras and signifiers. They take advantage of the preexisting discursive structure in order to make up victims that justify the treatment of “addictions” as crimes. The criminalization of innocuous behaviors such as homosexuality, prostitution, obscenity or recreational drug use is rationalized by portraying them as a threat to health and safety, women and children, national security, the family or even civilization. Even when an activity is recognized to be harmless, it may be banned on the grounds that it “leads” to something much worse (another instance of the domino theory). Large and mighty buildings have already been built based on these ghosts. (Rubin, 2017, p.109)

Given this, it is necessary to think of strategies that allow the school to protect itself from these attacks and break the constraint that is imposed on its professionals. Strengthening educators, creating an alliance and allowing these issues to be inserted in the school's pedagogical practice is one of the challenges in combating moral panic. After all, the school, the building, the structure is not education *per se*; education is built by people, and if a significant number of these people articulate and imprint in their practices actions to combat homophobia in its various expressions, we can indeed build an education based on respect for

LGBTQIA+ people.

When we think about the consequences for students, of the entire conservative movement, they are countless and devastating for an education that minimally respects LGBTQIA+ people. Especially in public education, since these institutions should be guided by paths that deconstruct social inequalities. Bourdieu and Parsseron (1975) have already demonstrated how educational institutions reproduce economic inequalities. And we can still think about how schools can also intensify gender and sexuality inequalities. Schools, following the rhythm of society, by reproducing specific, binary social roles for men and women, contribute even more to gender violence and sexual behaviors that are beyond heterosexuality. In addition to the fact that actions such as those of the MESP (Non-Partisan School) take away the right of students to access important scientific debates. These debates have been produced within universities around the world and become unavailable mainly to young people from less privileged social strata and who face greater difficulty in accessing different information sources.

All this is not recent. It is a historic struggle of the LGBTQIA+ movement to combat intolerance in schools. In 1978, in the United States, the politician and activist Harvey Milk was already on television defending the idea that homosexual teachers could indeed be in the classroom, and there was nothing wrong with that, nor with the possibility that students could be influenced to be homosexual. A bill in the city of San Francisco, presented by politician John Briggs, prohibited people engaged in LGBTQIA+ issues from acting as educators (Adams, 2013). The main arguments of this proposal are that educators have the power to influence children and young people to be LGBTQIA+, based on the view that sexuality is a lifestyle to be chosen by every human being, that is, a choice. Another law, applied in England, between 1983 and 1988, prohibited any LGBTQIA+ theme to be approached in schools. Known as *Section 28*, this legislation also prohibited educators from supporting the idea of families formed by LGBTQIA+ people (Lee, 2019). *Section 28*, in England, as well as *Proposition 6*, in the United States, mark historical moments of a conservative society that reverberates its actions through public policies, reaching the entire population.

These experiences show that even after these laws are overturned, their effects can still remain in schools for years. And that is why we are so concerned about creating new paths in

Brazilian education, so that the right of every child to attend the classroom is respected, including LGBTQIA+ children.

Bullying as a strategy

Now that we know the context of the need to build ways of talking about gender and sexuality within the school environment, we need to think about strategies that make it possible to support LGBTQIA+ students and education professionals within schools, from kindergarten to postgraduate studies.

Those who work in educational institutions, especially in Basic Education, know about the difficulties in working on more sensitive topics such as racism, sexism, homophobia, among others. However, it is surprising when schools mobilize widely, together with families, for conversation circles, lectures, activities, posters that motivate students to respect each other, that somehow approach bullying.

Observing this movement, our attention is drawn to the fact that the concept of bullying is very welcome within the school space and its community, perhaps because it is not directly associated with violence related to racism, homophobia and sexism, for example. In this way, new paths open up the possibility of “enveloping” the debate on gender and sexuality with a concept widely used in school spaces, especially among children and younger people, such as bullying.

A brief digression on the possibilities of the concept of bullying and also its limitations is appropriate here, in order to think about its potential. The term appears for the first time in the 1970s, in the studies of psychologist Dan Olweus. Concerned about the large number of suicides among Swedish students, he identified that a large number of students went through specific situations of violence within the school environment. There was constant violence against the same person, verbal and/or physical aggression over a prolonged period of time showing that there was an imbalance of power between the person who committed the aggression and the person who was the target of the aggression. The victims found it difficult to defend themselves, in a context of apparent absence of motives to justify the attacks, since even the people involved enjoyed the same hierarchical social position as, for example, two female students.

Olweus categorized such processes, from the English verb to bully (Olweus, 1978). In Brazil, the term has not yet been translated, being studied by researchers such as Antunes and Zuin (2008), Diaz and Souza (2010), Silva and Barreto (2012) and Esteves (2017). Researchers work with different definitions, according to the perspective of the phenomenon to which they wish to draw attention. But everyone agrees that bullying occurs in the school environment, being a type of violence that persists for a while and that involves the person who attacks, the person attacked and the people who witnessed what happened, intervening or not. It is important to highlight that the term is no longer used only for violence within the school environment, but also in other spaces such as the work environment (Einarsen, 2010).

Although the term is already widespread not only among researchers, but also among education professionals, there is still a misunderstanding about what kind of attitude, within the school environment, we can classify as bullying. When asked about the process of identifying bullying situations during classes, an educator replied:

[VITÓRIA] Look, first the question is how do I identify bullying, right?! My classes are twice a week. One class is usually inside the classroom, they (students) have notebooks and at that moment I try to identify in their writing what really hurts them. For example, in the third quarter, we worked on the issue of obesity that... I don't know, if you saw it, I brought several texts to all classes since the eighth grade... I brought texts, cartoons to them talking about the issue of obesity, of which I see a lot of this in Physical Education. Some people may be bullied because they are chubby. That is, in my experience, what I see more often, right?! [...] the person, if they have it mainly in this phase of adolescence, if they have a hormonal problem, if the pancreas does not produce insulin correctly, they will be obese or they will be too thin and then to work on this issue of bullying, I brought this... and it hurts the kids a lot, right?! Of course!

From the speech of the Physical Education teacher, we can see that she recognizes the presence of bullying in her classes, and even works with the theme, however, she associates it with aspects related to the body, such as “obese” or “too thin” and not the other aspects related to differences, such as sexual orientation, gender identity, gender, race/ethnicity and others.

[INTERVIEWER] Do you identify that bullying harms students in your classes?

[VITÓRIA] Look, it's so funny, that, for some students, bullying hurts a lot... it varies a lot from person to person, you know?! It may be that Thales suffers

from this issue of bullying and he manages to deal with it very well, however, here's the thing, I can see it even further, when the boy has a family that is present, that cares and gives support, a father and a mother present there, who care for the kid, who asks the kid how their day at school was, who, look, who follows the issue of bullying for this kid, sometimes it is easier to be treated, because they have a father and a mother. They have a safe haven, they can vent, they can talk, they can expose what they have suffered, sometimes the father looks at it or sometimes the mother comes, look, and we manage to deal with it... when they don't have, when the kid does not have this father, this mother present, they keep it, they literally take it... absorbing it all and they start to expose it here at school, sometimes in an aggressive way. Or they withdraw, or they start cutting themselves and whenever the kid starts to expose it by cutting themselves, withdrawing, running away it is because they have not been able to talk to their parents or someone they trusts. So what I observe in the issue of bullying that it is harmful when they really don't have anyone to talk to and vent to and have the right guidance about it.

In turn, Carmélia, brings some perspective on the impact of bullying in the lives of students:

[INTERVIEWER] For the adult person, do you think it's a little easier to deal with it?

[CARMÉLIA] I think that, after they turn 10, they feel a lot, you know? 10, 12 years of early childhood are very sorry... they feel it, but if they have support, a little support from the family or structure, that some doctor passed on to them, or in any way they get over it. Now a little kid, I think it's worse. Because it is engraved in their memory, in the root of their being, you know?! It's something I think it's a more blatant thing, but people don't think so, because teenagers cut themselves, they try to commit suicide, right?! They're more aggressive, but they never forget the events in childhood... not with therapy or anything else. I think it's pretty tense. [...] I think the worst thing about bullying is the speech and the act right after, comes the procedures..., but what hurts the most are the speeches. So, if we start to control the speeches, we will control the actions. Do you agree?

Vitória's and Carmélia's statements demonstrate how bullying negatively impacts the school environment as a whole. Both emphasize that the family structure can help students to deal with these issues within the school environment.

Carmélia points out that bullying usually starts with experiences of non-physical aggression, and then it may also occur through verbal aggressions, which is worse than physical aggressions, as they have an even greater impact on the people who are being attacked, including situations of self-mutilation, which are increasingly common in the arms of high

school youth and also younger children. Carmélia demonstrates her concern with bullying situations, especially in early childhood, that is, until the age of 12, since the marks of violence can be greater and carried throughout life, in the words of the interviewee: “Because it is engraved in their memory, in the root of their being, you know?!” On the other hand, Carmélia points out that one of the ways to reduce bullying can be by avoiding verbal aggression and, thus, avoiding physical violence.

Mônica, one of the school managers, shows us that she agrees with the perspective of thinking about bullying from the perspective of the forms of prejudice present in the school:

[INTERVIEWER] In your opinion, what do you think of approaching bullying from the perspective of prejudice?

[MONICA] This is funny. We have an age difference. Like it or not, in my time there was no bullying. We called each other fat, white and bald, whatever, we didn't have that. But today, the human being, he is so mean... I think that from the moment it bothers you... my way of speaking, what hurts you... understand? Even, how many times have I said: the "fag" son of a ****, and this and that. They curse at the person, but it was different. Now if today, if I say: you "fag"! and this and that... It's what comes out of my mouth and how it comes out of my mouth that hurts the other. And then there's bullying. I see... it really hurts (inaudible) “wow, it was so aggressive, I didn't need that”.

In her speech, we notice that in the past acts that are currently considered prejudiced, such as derogatorily calling homosexual people "fag", were not recognized as prejudice, as a problem. In this way, we identified that there is a construction of what is or is not prejudice within the school space and this process depends on several factors, including those external to the school.

From this analysis, it is necessary to think about the perspective of the concept of bullying as a label that names phenomena associated with the processes of violence against differences present in the school environment. Esteves (2017) points out that bullying occurs due to the difficulty of students in living with/accepting their own cultural and identity differences that are constructed and reconstructed in the school environment. In this way, the author recognizes the school as a space of differences and intolerance in relation to them allied to maliciously banal behaviors, which configure violent responses. We can add to this perspective that not only students, but all professionals who perform their duties there have difficulty living with cultural and identity differences.

In this way, it becomes important to understand that homophobia, or in a broader sense, LGBTphobia, operates within the school space as a result of the difficulty in accepting difference, thus, being one of the ways in which bullying is presented in the classroom.

It is necessary to show that bullying with LGBTphobic motivation is not just violence against students, but also against teachers and other professionals. In other words, we understand that the mechanism of bullying can be present not only in the classroom, but also in the teachers' room and in any and all living spaces.

Getting back to the debate on the use of the term bullying, it is important to highlight some problems arising when referring to certain types of violence within the school space. Antunes and Zuin (2008) argue that it is necessary to “think to what extent the classification made possible by the adoption of this typology of violence does not mask the social processes inherent in behaviors classified as bullying” (p.35). That is, to what extent does thinking about prejudice and the difficulty in dealing with differences within the classroom, by treating them as bullying, take the focus away from the root of the problem and, ultimately, by using new terms, homogenizing different phenomena, standardizing the strategies used to deal with each one of them and ignoring the specificities that organize them? In some way, using the term bullying to “control” racism, sexism, LGBTphobia, fat-phobia, ableism and several other types of prejudice may not contribute to the debate of the mechanisms of such prejudices. Unfortunately, this is what has been happening in the debates of the main perspectives pointed out by renowned people who discuss school bullying, such as Teixeira (2014). There is almost no mention of issues related to thinking about and questioning the motivation of bullying. Normally, this action is associated with mental health issues, such as anxiety disorders and/or depression and social isolation. When we asked teachers about their analysis regarding the use of bullying as a category, one of the responses was:

[PAULO] [...] bullying, I think it's a way that was really created to give a name that is not the right one so that we understand the contradictions that it brings, like... So let's say that racism is bullying, let's say that LGBTphobia is bullying, let's say that male chauvinism is bullying, so it was a very insightful way, like, let's turn it into something puerile, right? Socially accepted, let's turn it into bullying not to discuss what the real contradiction is.

Paulo's statement is in line with the analysis by Antunes and Zuin (2008) on the possibility of bullying making important debates invisible related to the contradictions present in the classroom, in relation to the difficulties in dealing with differences. From this perspective, Diaz and Souza (2010) understand that:

(...) the exercise of classifying and naming violence at school, building a concept that dissociates it from the social context and restricts its temporal and spatial presence to the school as an institution can make it difficult to understand this phenomenon and restrict the scope of actions needed to deal with it. (Diaz, 2010, p.5)

However, it is not up to us to think whether the debate about bullying within school spaces is precisely due to its possibility of making situations of prejudice invisible, but, from a moment when it is already used, and to some extent, well accepted, to think about new possibilities that the term can contribute to the debate about prejudice in the classroom. Including, in order to benefit the entry of the debate on issues related to gender and sexuality.

At the same time, another defense of the use of the term bullying is the fact that it makes it possible to carry out the debate of prejudices in an inter-sectional way, that is, to think that homophobia, for example, is, in some way, acting within the space through mechanisms similar to other forms of prejudice, such as racism.

We do not defend in any way that the violence is the same and that the experiences are even similar. However, the mechanisms of violence used in order to oppress such identities can be similar, and this helps us to identify situations of bullying in the classroom. Note the response of an interviewed student:

[CAIQUE] I went through several different situations, so how can I explain? For example, in elementary school, I had teachers who bullied me, teachers, right? I was bullied by colleagues because I was black, because I was gay in a certain way, because as I was a child I wasn't gay, but I was effeminate, so people already excluded me, like that, you know? So I suffered a lot at school [...].

Caíque's statement shows us that in the school space, as well as in non-school spaces, violence in relation to differences occurs in an inter-sectional way, that is, social markers act in a network of non-excluding complexity. In other words, black gay men experience different

experiences from white gay men, and it is not possible to isolate such markers in order to understand just how Caíque would have experiences only as a gay man. We cannot talk about the construction of identities, violence, resistance of LGBTQIA+ people isolated from other social markers.

Returning to the advantages of using the bullying category, we can mention the fact that it is related to its possibilities of opening actions to combat such violence, including through legal mechanisms. In Brazil, an important milestone for the fight against bullying, as systematic violence in the school environment, can be pointed out by the approval of Law 13,185 of 2015, which establishes the Program to Combat Systematic Intimidation ("Programa de Combate à Intimidação Sistemática"), understanding bullying as:

[...] any act of physical or psychological, intentional and repetitive violence that occurs without obvious motivation, practiced by an individual or group, against one or more people, with the aim of intimidating or assaulting them, causing pain and anguish to the victim, in a relationship of power imbalance between the parties involved. (Brasil, 2015, p.3)

In this way, talking about bullying makes it possible to activate legal devices, not only facilitating, but legitimizing the entry of this debate in the classroom and, consequently, gender and sexuality debates. As of Law 13,185, violence against LGBTQIA+ people in the school environment is already classified as a crime.

Let us continue with the Commitment: by way of a conclusion

Many LGBTQIA+ people experience processes of silencing during their journey in formal education, either due to insult, by the denial of their self-recognition - including the denial of their basic rights, such as the right to exist as their gender identity and the use of the corresponding bathroom. These and other processes not only expel these people from schools, but interrupt desires, dreams and lives.

The moral panic created in educational spaces by conservative movements has made it increasingly difficult for debates on gender and sexuality and reception strategies for LGBTQIA+ people to take place within the school space. However, education professionals, along with the entire school community, have built strategies that move with the context

experienced and allow the classroom to be a space for debates about LGBTQIA+ people. One of these strategies, presented during our investigation, is the use of the Bullying category, which at the same time denounces the violence experienced on a daily basis at school by non-cisgender or heterosexual people, as well as promoting debates about the reception of these people.

It is important to highlight that the term bullying, precisely because it serves as an umbrella, erases the differences between manifestations of intolerance towards those who are different and the differences within the school. Therefore, it can make it difficult to give visibility to the structures that would organize the processes of exclusion and degradation of the human condition of LGBTQIA+, as well as black men and women, indigenous people, women, the disabled, the obese and several other experiences that constrain an incorporeal and abstract universality when we talk about students.

This can lead us not to explain and not fight against the institutional reasons that organize intolerance and, many times, we have topical and psychologizing actions when attributing to the subject, victim of this violence, “the causes” that victimize them.

But it is up to us to emphasize that in the face of the silencing imposed by moral panic, bullying has proved to be a path to follow in this confrontation and in the protection of these subjects in their particular experiences. A mechanism for the strategic naming of violence that does not replace larger and more specific struggles.

It is urgent that teachers and the official school curriculum be prepared in order to take these debates into the classroom and, more than that, we need specific legislation to help us in this work. On the other hand, we need to pay attention to the reality that we have been experiencing in our country in recent years, a tragic moment for social minorities and that discourses such as anti-gender offensives gain more prominence than violence against LGBTQIA+ people. Perhaps this is not the time when such legislation and support will emerge. And so, let's not be naive, we need to act strategically, waddling with the system.

The school should not and cannot be alone in this whole process. Families, religious leaders, social movements are important players to position themselves in favor of discussions on gender and sexuality within the school. And they need to take a stand, we cannot leave the school alone in this tug-of-war.

References

Adams, T. E. (2013). Frames of homosexuality: Comparing Los Angeles Times' coverage of california's proposition 6 (1978) and proposition 8 (2008). *Sexuality & Culture, 17*, 213-228.

Antunes, D. C., & Zuin, A. Á. S. (2008). Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. *Psicologia & Sociedade, 20*, 33-41.

Bardin, L. (2011). Análise de conteúdo. Edições 70. *Lisboa. Portugal*.

Bilge, S. (2009). Théorisations féministes de l'intersectionnalité. *Diogenes, (1)*, 070-088.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., & da Silva, C. P. G. (1975). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*.

Brasil. (2015). Lei no 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). In.: Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, pp. 1-9

Brasil. (2020). Supremo Tribunal Federal. Inteiro Teor do Acórdão. Arguição de descumprimento de preceito fundamental 526. Relatora: Min. Cármen Lúcia da Silva, J. P., & Barreto, N. S. (2013). Violência escolar: problematizando a relação entre o bullying e a homofobia. *Revista Fórum Identidades*.

d'Emilio, J. (2012). *Sexual politics, sexual communities*. University of Chicago Press.

Diaz, G. A., & SOUZA, M. D. (2010). Bullying homofóbico: um nome "diferente" para a violência. *Seminário Internacional Fazendo Gênero, 9*.

Gloor, J. L. (2014). Bullying and harassment in the workplace: Developments in theory, research, and practice.

Efrem Filho, R. (2013). Couro imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial, Anne McClintock.

Elias, N. Introdução a sociologia-título original: What is sociology. *Tradução Maria Luiza Ribeiro Ferreira-Edições, 70*.

Eribon, D. (2008). Reflexões sobre a questão gay. *Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 27-29*.

Esteves, P. S. M. (2016). O (não) reconhecimento da diferença: o bullying como um desafio das sociedades multiculturais. *REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA, 8(16)*, 440-457.

Federal, B. S. T. (2022). Arguição de descumprimento de preceito fundamental.

Federici, S. (2023). Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Editora Elefante.

Foucault, M., Marchetti, V., & Salomoni, A. (2001). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Martins Fontes.

Galzerano, L. S. (2021). A ofensiva anti-gênero na sociedade brasileira. *Revista Trabalho Necessário*, 19(38), 82-104.

Junqueira, R. D. (2019). Ideologia de Gênero: uma ofensiva reacionária transnacional. *Tempo e Presença*, 32, 1-22.

Junqueira, R. D. (2018). A invenção da "ideologia de gênero": a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. *Revista Psicologia Política*, 18(43), 449-502.

Junqueira, R. D. (2022). A invenção da "ideologia de gênero": um projeto reacionário de poder. *Letras Livres*.

Junqueira, R. D. (2017). Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária—ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma "ameaça à família natural". *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 25-52.

Junqueira, R. D. (2017). Ideologia de gênero": um dispositivo retórico de uma ofensiva antifeminista. *Gênero e sexualidades: entre invenções e desarticulações*. Aracaju: Editora IFS, 47-61.

Lee, C. (2019). Fifteen years on: the legacy of section 28 for LGBT+ teachers in English schools. *Sex Education*, 19(6), 675-690.

Machado, C. (2004). Pânico moral: para uma revisão do conceito. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, (7).

Machado, M. D. D. C. (2018). O discurso cristão sobre a "ideologia de gênero". *Revista Estudos Feministas*, 26, e47463.

Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Hemisphere.

Rubin, G. (2012). Pensando sexo: notas para uma teoria radical da política da sexualidade.

Teixeira, G. (2014). Manual antibullying: Para alunos, pais e professores. Editora Best Seller.

Thompson, K. (2005). *Moral panics*. Routledge.

Trevisan, J. S. (2018). Devassos no Paraíso (4a edição, revista e ampliada): A homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. Objetiva.

Villela, D. C. (2016). Bullying e Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015. *Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul*, 1(81), 09-22.

Walkowitz, J. R. (1995). La ciudad de las pasiones terribles: narraciones sobre peligro sexual en el Londres victoriano (Vol. 25). Universitat de València.

Watney, S. (1996). *Policing desire: Pornography, AIDS, and the media* (Vol. 1). U of Minnesota Press.

Weeks, J. (1985). *Sexuality and its discontents: meanings, myths & modern sexualities* London. UK: Routledge & Kegan Paul.

Wieringa, S. E., & Herdt, G. (2009). *Moral Panics, Sex Panics: Fear and the Fight over Sexual Rights*.

Submissão em: 14/10/2022

Aceito em: 24/07/2023

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



PPGEDU



EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

