



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

MARIA JOSÉ BARROSO SILVA

**UM OLHAR SOBRE MIGRAÇÃO,
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO**
**Alunos Migrantes na Escola Municipal
de Boa Vista/RR**

BOA VISTA, RR

2021

MARIA JOSÉ BARROSO SILVA

**UM OLHAR SOBRE MIGRAÇÃO,
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO**
**Alunos Migrantes na Escola Municipal
de Boa Vista/RR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras.

Área de concentração: Sociedade e Fronteira na Amazônia.

Linha de pesquisa: 2, Fronteiras e Processos Socioculturais.

.

Orientador: Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández.

BOA VISTA, RR
2021

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

S586u Silva, Maria José Barroso.

Um olhar sobre migração, interculturalidade e educação:
alunos migrantes na Escola Municipal de Boa Vista/RR /
Maria José Barroso Silva. – Boa Vista, 2021.
136 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández.

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

1 - Migração e interculturalidade. 2 -
Diversidade cultural. 3 - Educação. 4 - Identidade. 5 -
Alteridade. I - Título. II - Fernández, Adrián José Padilla
(orientador).

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista: Maria de Fátima
Andrade Costa - CRB-11/453-AM

MARIA JOSÉ BARROSO SILVA

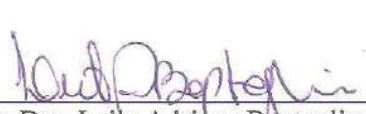
**UM OLHAR SOBRE MIGRAÇÃO,
INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO**
Alunos Migrantes na Escola Municipal
de Boa Vista/RR

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras - PPGSOF, da Universidade Federal de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Fronteiras.

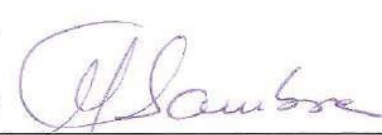
Área de concentração: Sociedade e Fronteira na Amazônia.
Linha de pesquisa: 2, Fronteiras e Processos Socioculturais.



Prof. Dr. Adrián José Padilla Fernández - UFRR
Orientador



Profa. Dra. Leila Adriana Baptaglin (UFRR)
Membro Externo Titular



Profa. Dra. Norah Shallymar Gamboa Vela (UNESR-Venezuela)
Membro Externo Titular

BOA VISTA, RR
2021

A racionalidade do sujeito é considerada como o único modo de “conhecer” o que é bom e justo. Com isso o bem e a justiça são, em primeiro lugar, objeto de conhecimento teórico para posteriormente realizar-se como prática da virtude. A teoria dos logos suplanta com autossuficiência a alteridade. O outro não é referência epistemológica (suficiente) para poder definir o que é bom e justo. O sujeito pode discernir, pelo uso da sua racionalidade, com total “autonomia” (uma autonomia autossuficiente) sobre o bem e o mal, sobre o justo e injusto. A definição do bem e do justo deve ter como referência a alteridade humana, ou seja, o bem e a justiça existem fundamentalmente a partir do outro.

Castor B. Ruiz (2008, p. 121)

DEDICO

A todos os migrantes e refugiados venezuelanos que vivem em Roraima e que compartilham do mesmo espaço nos ensinando a sermos melhores como humanos. Dedico a eles, que foram sujeitos de inspiração para este trabalho, com tanta riqueza em cultura e conhecimentos.

Aos gestores Sóstenes e Veranez, coordenadores Jacyra, Austria e Vanusa e secretário Antônio Marcus, da escola Juslany de Souza Flores por toda a atenção, contribuição, respeito profissional e esforços dedicados na participação e realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre esteve ao meu lado me amparando, me orientando em todos os momentos da minha vida e durante todas as etapas deste trabalho, foi a luz que me iluminou, mostrando a saída, me dando inspiração, reanimando e incentivando para que eu não desistisse quando enfrentei os momentos mais difíceis. Deus que me ajudou através de pessoas maravilhosas que colocou em meu caminho, como incentivo para continuar para a grande realização de um sonho, que será a culminância de conclusão de mais uma etapa deste trabalho. Portanto, agradeço:

Ao meu pai, pela disciplina, exemplo de caráter, que enquanto dependia dele me apoiou nos estudos e por ter me ensinado a ser resiliente.

A minha mãe (*IN MEMORIAM*), que apesar de poucos conhecimentos, sempre se emocionou e chorou em cada formação de estudos que realizei.

Aos meus filhos Danielly, Dennison, Dilleen e Douglas, que além do amor e cuidado demonstrado, foram um dos motivos para continuar.

Aos meus amores, meus netos Nicolás e Tito, pelos momentos de alegria compartilhados e pelo significado de razão que me transferem.

Ao meu amor, Jordan França Lobo, por estar na minha vida e ao meu lado durante as etapas deste estudo, pelo apoio, companheirismo e compreensão - atitudes que foram de suma importância para a conclusão deste trabalho.

Aos meus irmãos, Pedro (*IN MEMORIAM*), Maria Eunice, Luiz Carlos, Raimundo, Enoc, Elias, Devid, Raquel e João Batista, a quem posso ter como referência familiar, pelo apoio na superação das faltas de oportunidades e exclusão social, que um dia enfrentamos quando crianças ainda vivendo no Nordeste, cada etapa de estudos concluída é também uma forma de fazer por todos eles.

Imensamente grata ao professor doutor Adrián José Padilla Fernández, por me aceitar como orientanda – em todos os momentos, foi mais que um orientador, com sabedoria transmitiu autoestima, compreensão, paciência e, acima de tudo, confiança – essas poucas palavras não são suficientes para explicar o que fizestes por mim.

À professora doutora Ana Lia Farias Vale, pelo ensinamento e aprendizado, enquanto orientadora foi mais que isso, sem medir esforços, em alguns momentos. Foi amiga e mãe. Foi luz para me direcionar com um texto de filosofia, me fazendo enxergar o caminho para a escrita deste trabalho.

À Labele da Silva Sobrinho, minha amiga e apoio presente em todas as etapas dessa pesquisa, sempre disposta a contribuir com as revisões ortográficas – reconheço que foi enviada por Deus.

À professora doutora Maristela Bortolon de Matos, minha professora de Especialização – como membra na banca de qualificação, contribuiu com valiosos e ricos conselhos que foram de grande ajuda para a construção da pesquisa.

À professora doutora Roseli Bernardo Silva dos Santos, minha professora de Especialização que me impulsionou para a busca Mestrado, com palavras de incentivo que jamais serão esquecidas.

À professora doutora Ana Lúcia de Sousa, pela convivência e aprendizado que, como professora do curso, me passou grandes ensinamentos e, como membra da banca de qualificação, contribuiu para o direcionamento da pesquisa.

À Professora doutora Maria Marcia de Oliveira, coordenadora do Mestrado Sociedade e Fronteiras que, com seu pelo brilhante profissionalismo sem medir esforços, sempre esteve à disposição para ajudar e atender às demandas burocráticas em relação ao curso.

À professora doutora Maria Luíza Fernandes e ao professor doutor Alfredo Ferreira de Souza, pelos seus ricos conselhos e orientações no momento de acolhimento, que foram de grande importância no início do curso.

Ao professor doutor João Carlos Jarochinski Silva, pelas oportunidades que nos proporcionou, com eventos e aulas de campo nos refúgios – com isso nos oportunizou a vivenciar de forma concreta a realidade da migração.

À professora doutora Francilene dos Santos Rodrigues, que também contribuiu com eventos científicos e aulas de campo que propiciaram enriquecimentos de conhecimento em relação à pesquisa e à migração.

Aos professores doutora Maria das Graças Santos Dias, doutor Américo Alves de Lyra Junior, doutora Carla Monteiro de Souza, doutora Eliane Silvia Costa, doutor Maxim Repetto e doutora Mariana Cunha Pereira, pelos valiosos ensinamentos que recebemos, ainda distribuídos em curtos momentos que foram utilizados na pesquisa e ficarão para sempre. Valeu a pena.

À professora Marta da Silva Pereira, enviada por Deus, pelo apoio emocional, incentivo que me impulsionou a continuar com este trabalho.

À coordenadora do departamento de formação da SMEC, Herica Maria Castro dos Santos Paixão, pelo apoio em forma de atenção, empenho e respeito profissional, ao me

recomendar e apresentar para a gestão da Escola Jualany de Souza Flores para a realização desta pesquisa.

À psicóloga Andreлина do Nascimento Oliveira Gonçalves, minha colega de trabalho e minha amiga para todas as horas, por todo o apoio e momentos que me reservou sem economia de tempo.

Aos professores e colegas de trabalho Mirian Mirna Becker, Marcus Vinícius da Silva, Ana Paula Reis Santos Dias e Franciel Araújo do Nascimento, que sempre demonstraram verdadeiros gestos de amizade e humanidade em todos os momentos que precisei de apoio.

Aos meus colegas que integraram a turma do Mestrado de 2019: George, Yves, Silvia, Militza, Marcelo, Débora, Samuel, Caobe, Ellyson, Carlos Emílio, Amanda, Francisco, Walliane, Renata e Eliaquim, agradeço a oportunidade de compartilharmos momentos e aprendizados.

RESUMO

Nesta pesquisa trabalhou-se com a ideia de diversidade cultural em conexão com os processos educativos no contexto migratório venezuelano, que se apresenta no estado de Roraima de forma significativa desde 2017. Para isso, foi necessária uma análise reflexiva sobre as teorias que abordam contextos que contracenam sobre as identidades e diferenças, a alteridade na diversidade cultural e na educação, com ênfase na inclusão de migrantes no sistema de ensino como consequência da mobilidade humana. Referimo-nos à perspectiva de Silva (2000) sobre o processo identitário relacionando com a alteridade, a partir dos conceitos de Hall (2002) quanto a concepção de identidade do sujeito, também Silva (2018), Sebbah (2009), Ruiz (2008), Ribeiro (2015) e Lévinas (1980), ao discorrerem sobre identidade nesse encontro com a alteridade ou o outro. Assim, a partir dessa reflexão, o desenvolvimento da interculturalidade existente a partir da inclusão de alunos migrantes no sistema de ensino brasileiro, para assim compreendermos as políticas públicas da Secretaria de Educação Municipal de Boa Vista-RR, o acolhimento de alunos migrantes, a partir de Documentos Curriculares do Sistema de Educação Municipal de Boa Vista-RR. A pesquisa de campo ocorreu na Escola Municipal Juslany de Souza Flores, através da análise da documentação de matrículas de 2016 a 2020, na secretaria da escola e, também, nos materiais didáticos da coordenação, na direção, nas salas de aulas e nos planejamentos dos professores. Com isso, a intenção foi analisar o nivelamento dos alunos migrantes nas escolas municipais, procurando constatar informações sobre a adequação do material didático face à diversidade cultural implicada na participação de alunos migrantes inseridos no Sistema de Ensino de Educação Municipal. Consideramos que, refletir sobre o processo de acolhimento e suas implicações nas dinâmicas do sistema escolar, em um momento de forte demanda migratória, pode contribuir com melhorias no atendimento dos alunos migrantes. Constatou-se que, na Escola Municipal Juslany de Souza Flores, a comunidade escolar vive em um contexto de confluência de culturas, que fica evidenciado com o desafio de comunicação que propõe a falta de conhecimentos nas línguas espanhol e português. Talvez essa problemática seja uma força para assumir os caminhos da interculturalidade que se precisam para responder às condições que a realidade educativa e multicultural de Roraima apresenta hoje.

Palavras-chave: identidade, alteridade, diversidade cultural, educação, migração e interculturalidade

ABSTRACT

In this research, we worked with the idea of cultural diversity in connection with educational processes in the Venezuelan migratory context that presents itself in the State of Roraima, significantly from 2017. For this, a reflective analysis of the theories that address contexts was necessary, that contrast identities and differences, alterity in cultural diversity and education, with an emphasis on the inclusion of migrants in the education system as a consequence of human mobility. We refer to Silva's (2000) perspective on the identity process relating to otherness, based on Hall (2002)'s concepts regarding the subject's identity concept, also Silva (2018), Sebbah (2009), Ruiz (2008), Ribeiro (2015) and Lévinas (1980), when they talked about identity in this encounter with alterity or the other. Thus, from this reflection, we seek to investigate the development of existing interculturality from the inclusion of migrant students in the Brazilian education system, in order to understand the public policies of the Municipal Education Department of Boa Vista RR, for the reception of students migrants, from Curriculum Documents of the Municipal Education System of Boa Vista Roraima. The field research took place at the Juslany de Souza Flores Municipal School, through the analysis of enrollment documentation from 2016 to 2020, in the school secretariat and teaching materials in coordination, direction, classrooms and teachers' planning. With this, the intention was to analyze the leveling of migrant students in municipal schools, seeking to find out about the adequacy of the teaching material given the cultural diversity involved in the participation of migrant students inserted in the municipal education teaching system. We believe that reflecting on the reception process and its implications for the dynamics of the school system, at a time of strong migratory demand, can contribute to improvements in the assistance provided to migrant students. It was found that at Juslany de Souza Flores Municipal School, the school community lives in a context of confluence of cultures, which is evidenced by the communication challenge that poses a lack of knowledge in Spanish and Portuguese. Perhaps this issue is a force to take the paths of interculturality that are needed to respond to the conditions that the educational and multicultural reality of Roraima presents today.

Key Words: identity, otherness, cultural diversity, education, migration and interculturality

RESUMEN

En esta investigación se trabajó con la idea de diversidad cultural en conexión con los procesos educativos en el contexto migratorio venezolano que se presenta en el Estado de Roraima, de manera significativa a partir de 2017. Para ello, se realizó un análisis reflexivo de las teorías que abordan las temáticas de identidades y diferencias, alteridad en la diversidad cultural y la educación, con énfasis en la inclusión de los migrantes en el sistema educativo como consecuencia de la movilidad humana. Nos referimos a la perspectiva de Silva (2000) sobre el proceso de identidad relacionado con la alteridad, a partir de Hall (2002) sobre el concepto de identidad del sujeto, también Silva (2018), Sebbah (2009), Ruiz (2008), Ribeiro (2015) y Lévinas (1980), cuando hablaron de identidad en el encuentro con la alteridad o con el *otro*. Así, a partir de esta reflexión, buscamos investigar el desarrollo de la interculturalidad existente a partir de la inclusión de estudiantes migrantes en el sistema educativo brasileño, a fin de comprender las políticas públicas de la Secretaría Municipal de Educación de Boa Vista RR para la recepción de estudiantes migrantes. La investigación de campo se llevó a cabo en la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, mediante el análisis de la documentación de matrícula de 2016 a 2020, en la secretaría de la escuela y también de materiales didácticos en coordinación, dirección, aulas y planificación docente. Además, se revisaron los Documentos Curriculares del Sistema Educativo Municipal. Con esto, la intención fue analizar la nivelación de los estudiantes migrantes en las escuelas municipales, buscando conocer la adecuación del material didáctico dada la diversidad cultural que involucra la participación de los estudiantes migrantes insertados en el sistema de enseñanza de la educación municipal. Creemos que reflexionar sobre el proceso de acogida y sus implicaciones para la dinámica del sistema escolar, en un momento de fuerte demanda migratoria, puede contribuir a mejorar la atención brindada a los estudiantes migrantes. Se encontró que en la Escuela Municipal Juslany de Souza Flores, la comunidad escolar vive en un contexto de confluencia de culturas, lo que se evidencia en el desafío comunicativo que plantea el desconocimiento del español y el portugués. Quizás este tema sea un punto de partida para tomar los caminos de la interculturalidad que se necesitan para dar respuesta a las condiciones que presenta hoy la realidad educativa y multicultural de Roraima.

Palabras clave: identidad, alteridad, diversidad cultural, educación, migración e interculturalidad

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Quantitativos de alunos matriculados entre os anos de 2016 a 2020 (1ª análise)	71
Tabela 02	Quantitativos de servidores entre os anos de 2016 a 2020	72
Tabela 03	Alunos matriculados entre os anos de 2016 a 2020 (2ª análise)	86
Tabela 04	Diferença de alunos migrantes matriculados entre os anos de 2017 a 2020	87
Tabela 05	Alunos NEE, brasileiro, Venezuelanos e indígena de 2017 a 2020	87
Tabela 06	Alunos matriculados pela modalidade excepcional de 2017 a 2020	88
Tabela 07	Alunos migrantes homens e mulheres matriculados de 2017 a 2020	88

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BV	Boa Vista
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCEB	Base Nacional Comum da Educação Básica
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CF	Constituição Federal ou Constituição da República Federativa do Brasil
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNG	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Modalidades Especializadas de Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIM	Organização Internacional de Migração
ONU	Organização das Nações Unidas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
SEED	Secretaria Estadual de Educação e Desporto
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMGES	Secretaria Municipal de Gestão Social
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. MOBILIDADE HUMANA, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO	21
2.1. Identidade, alteridade e diversidade	25
2.2. Alteridade na educação.....	35
2.2.1. Migrante e educação: incluir excluindo.....	38
3. ALUNOS MIGRANTES NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO	42
3.1. Interculturalidade e Educação: experiências com migrantes em escolas brasileiras	47
3.2. Roraima: migrantes venezuelanos em sala de aula	55
3.3. Políticas Públicas, Migração e Sistema de Ensino	61
3.3.1. Documentos Curriculares do Sistema de Educação de Roraima	63
3.3.2. Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista e suas ações para Alunos Migrantes	64
4. DIVERSIDADE CULTURAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES	66
4.1. Administração escolar: acolher para educar	79
4.2. Aumento progressivo de alunos migrantes na matrícula.....	81
4.3. Planejamento, material didático e diversidade cultural	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	103

1. INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu a partir de um olhar reflexivo para o novo cenário que tornou a cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, com a presença de migrantes venezuelanos, tanto nas ruas e avenidas, como em condomínios de aluguéis e refúgios, estendendo-se desde o Centro da cidade aos bairros periféricos mais distantes. Diante desse quadro e como profissional de educação desse estado, percebeu-se a importância de contribuir com uma pesquisa que refletisse sobre a inclusão e acolhimento de alunos migrantes no Sistema de Educação de Boa Vista.

Desse modo, nesta investigação trabalhou-se com a ideia de diversidade cultural em conexão com os processos educativos no contexto do fluxo migratório venezuelano que se apresenta no estado de Roraima, de forma significativa, a partir de 2017. Percebeu-se que, como consequência direta desse processo, a existência de alunos migrantes matriculados na rede municipal de ensino de Boa Vista, e, perante esse fato, nos interpelamos sobre como as instituições educacionais têm se organizado para atender às demandas quanto à procura de vagas para alunos.

Nesse sentido, propomos analisar o nivelamento desses alunos migrantes nas escolas municipais, procurando entender a adequação do material didático referente à diversidade cultural implicada na participação de alunos migrantes envolvidos no sistema de ensino local.

Entende-se que refletir sobre o processo de acolhimento de alunos migrantes, no Sistema de Educação Municipal de Boa Vista, poderia contribuir na consolidação de políticas públicas educacionais que levem em conta questões sensíveis como a diversidade cultural em relação aos direitos humanos. Tendo em vista uma grande demanda de migrantes matriculados nas escolas da área urbana de Boa Vista, perguntou-se: como as escolas municipais contextualizam as diversidades culturais no que diz respeito às questões de acolhimento e políticas curriculares no contexto da sala de aula?

Nesse sentido, esta investigação torna-se relevante ao considerar a importância da escola e, conseqüentemente, da educação na vida das crianças, como direito à cidadania em conformidade com as políticas educacionais, baseando-se no fato de que os migrantes estão amparados pelos acordos internacionais sobre mobilidade humana e leis brasileiras e possuem direitos, dentre eles, o direito à educação. De igual modo, ao se problematizar sobre como os profissionais dessas escolas reagem em relação à diversidade étnica cultural existente no ambiente escolar, também se torna relevante por ser um tema que diz respeito à modelagem

política de acolhimento, nivelamento e adaptação dos alunos migrantes, utilizado pelo município através de suas unidades de ensino.

Assim, com essa reflexão, percebeu-se a necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre alunos migrantes nas escolas municipais da área urbana de Boa Vista, a fim de averiguar como ocorre o processo de atendimento da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) no que diz respeito a alocação dos alunos migrantes que vivem na cidade, bem como analisar o processo de acolhimento diante da diversidade cultural e das propostas curriculares na execução dos processos de ensino com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), em relação ao Ensino Fundamental.

Além disso, a pesquisa torna-se necessária por contribuir com outros trabalhos em educação para futuros pesquisadores que se preocupem com o processo de acolhimento aos migrantes e sobre as dinâmicas de ensino na educação do estado de Roraima. Neste caso, realizamos a pesquisa empírica na Escola Municipal Juslany de Souza Flores (EMJSF) de Boa Vista, procurando entender a adequação da proposta pedagógica e do material didático relativa à diversidade cultural implicada na participação de alunos migrantes envolvidos no sistema de ensino local.

Na pesquisa teórica, focamos em debater sobre alteridade e diversidade cultural nas ações educacionais de acolhimento aos migrantes no sistema de ensino público. Em vista disso, foi necessário investigar as teorias desenvolvidas no contexto da migração que discutem educação e deslocamentos populacionais. Assim, foi importante compreender sob a perspectiva de Silva (2000) sobre o processo identitário relacionando com a alteridade, a partir dos conceitos de Hall (2002) quanto à concepção de identidade do sujeito, também Silva (2018), Sebbah (2009), Ruiz (2008), Ribeiro (2015) e Lévinas (1980), ao discorrerem sobre identidade nesse encontro com a alteridade ou o *outro*, em uma sociedade diferente que estruturou as bases educacionais destes alunos.

Dialoga-se também com alguns autores que pesquisaram sobre este assunto, Cunha et al. (2007), juntamente com outros autores que trabalham sobre questões de diversidade étnica que implicam na identidade; Bauman (2005) que aborda o tema identidade nacional e a teoria de *dentro* e *fora* como lógica de pertencimento em um determinado contexto. Também se consultou Medeiros (2008), que discute os vários contextos sobre identidade e sua construção dentro do mesmo viés identitário; além de Santos (2008), que aborda a inclusão e exclusão social em meio à globalização.

Por fim, foram revisadas as abordagens de Benchimol (1999), no que se refere à formação da sociedade na Amazônia e Akkari (2010), discutindo as perspectivas interculturais em educação, que enfatizam conceitos vinculados à escola, projetos pedagógicos, bem como diferentes categorias em relação à cultura, ao etnocentrismo, ao relativismo, à diferença e à igualdade, além de questões sobre integrações das minorias culturais e suas consequências sobre a gestão dos sistemas socioeducacionais.

Nesse sentido, destaca-se a reflexão de Candau (2008, p. 46), quando afirma que “a relação entre questões relativas à justiça, redistribuição, superação das desigualdades e democratização de oportunidades e as referidas ao reconhecimento de diferentes grupos culturais se faz cada vez mais estreita”. No contexto migratório de Roraima, nos questionamos sobre os estudantes migrantes, realocados na Escola Juslany de Souza Flores, em relação aos direitos e às desigualdades implicadas nestes processos. Assim, ao trazer a reflexão da autora para realidade do contexto escolar que se encontram os migrantes como sujeitos dessa pesquisa, ressalta-se que “a igualdade de todos os seres humanos, independentemente das origens raciais, da nacionalidade, [...] é uma chave para entender toda a luta da modernidade pelos direitos humanos” (CANDAU, 2008, p. 46).

Os procedimentos metodológicos da pesquisa foram fundamentalmente do tipo bibliográfico com referencial teórico e revisão de literatura de forma descritiva, exploratória e explicativa. Trata-se de uma pesquisa documental, debruçada sobre as leis/decretos da SMEC, no quantitativo de matrículas do controle da escola e no material de matrícula do Censo Escolar coletado na página virtual do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para depois adentrar nas análises dos documentos de matrículas por turmas. Tendo em vista que as escolas da prefeitura utilizam um método específico de ensino e planejamentos preestabelecidos, o material didático usado pela SMEC também serviu como documento de análise.

Conforme Lakatos (2003), o método e o conjunto de habilidades, sistematizações e coerências, nos fornecem segurança nos processos de pesquisa científica e, com isso, nos permite alcançar os objetivos. No que se refere às técnicas de pesquisa documental, utilizamos a pesquisa bibliográfica e de documentação direta. Vale salientar que esse tipo de pesquisa se caracteriza como documental quando a fonte de coleta de dados está totalmente restrita a documentos de forma geral, sendo ela escrita ou não, instituindo-se em fontes primárias. Para a pesquisa documental, a realização da análise pode ser no momento que ocorre o fenômeno ou depois.

Portanto, entende-se que a metodologia utilizada para realização deste trabalho se encaixa na metodologia da pesquisa documental, uma vez que, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa empírica foi realizada segundo análise de documentos de matrículas dos alunos da referida escola e nos materiais didáticos metodológicos e em outros documentos relacionados. Segundo Lakatos (2003), a análise documental é a etapa preliminar da construção de um conjunto de dados, que permite ao pesquisador passar a informação de um documento primário para um outro secundário de forma que esse segundo documento não perde a essência ou representação do primeiro.

Por receber uma alta demanda de alunos migrantes e por ser uma escola na área mais afastada do centro, decidimos fazer a pesquisa na Escola Municipal Juslany de Souza Flores (EMJSF), situada na Rua 08, nº 289, no bairro Jardim Tropical, na cidade de Boa Vista. Igualmente, realizou-se análise documental, com o auxílio do gestor, do coordenador pedagógico, do secretário e auxiliares de apoio administrativos responsáveis pela matrícula, professores e demais funcionários, cuja aproximação do fenômeno analisado, caminhou ao encontro de constatações mais particulares.

Na EMJSF, a coleta foi direcionada às fichas de processos de matrícula, para análise do processo de seleção e nivelamento utilizados para a inserção dos alunos migrantes nos seguimentos, ou seja, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I.

Na SMEC, as buscas estiveram voltadas às leis municipais de educação que se cumprem na execução dos direitos dos migrantes à educação no ensino público, além do levantamento dos diários oficiais publicados pela referida secretaria, que estão relacionados ao acolhimento dos alunos migrantes entre os anos de 2016 e 2020.

Além dos documentos coletados *in loco*, foram usados dados do INEP com o levantamento feito pelo Censo Educacional, que se encontra na plataforma virtual do órgão. O referido censo é um diagnóstico estatístico-educacional, de âmbito nacional, realizado anualmente com colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país.

O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as diferentes etapas e modalidades, onde são cadastrados dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar. Tais informações foram utilizadas, para traçar um panorama da educação básica municipal e serviu de referência, para o questionamento das políticas públicas e execução de programas na área da educação no município.

Assim, buscou-se refletir sobre a ideia de diversidade cultural em conexão com os processos educativos no contexto do fluxo migratório venezuelano que se apresenta no Estado de Roraima, verificando as políticas públicas da SMEC, bem como, averiguar como ocorre o processo de atendimento no que diz respeito a alocação dos alunos migrantes, especificamente na EMJSF, de Boa Vista/RR, investigando o nivelamento desses alunos migrantes nas escolas municipais, procurando entender a adequação do material didático, quanto à proposta pedagógica, diante da diversidade cultural implicada na participação de alunos migrantes envolvidos no sistema de ensino local a fim de entender como se dá o processo de acolhimento dos alunos migrantes nas escolas municipais de Boa Vista, através da escola Juslany de Souza Flores, do processo de matrícula à convivência na sala de aula, em relação à aprendizagem diante da diversidade cultural.

O texto da dissertação ficou estruturado dessa forma: **INTRODUÇÃO**, como primeira parte; o segundo capítulo: **MOBILIDADE HUMANA, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO**, onde discutimos sobre os conceitos e categorias que constituem o eixo articulador deste trabalho; terceiro capítulo: **ALUNOS MIGRANTES NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO**, onde revisamos algumas experiências de estudantes migrantes integrados no sistema escolar do Brasil e algumas normativas que compõem as ações públicas nesta matéria; e, no quarto, temos o capítulo: **ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES: DIVERSIDADE CULTURAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS MIGRANTES** que representa o centro da pesquisa realizada, onde combinamos as chaves teóricas-conceituais e metodológicas para refletir na tentativa de compreender a complexidade do fenômeno da migração em uma experiência concreta que tem como pano de fundo a escola e o processo educativo.

De forma geral, quanto às análises, no que diz respeito à pesquisa bibliográfica, referencial teórico e revisão de literatura, conforme os objetivos, a pesquisa foi realizada de forma descritiva, exploratória e explicativa. Quanto à pesquisa documental, foram analisados leis e decretos SMEC, Censo Escolar e material de matrícula. Quanto à abordagem do problema, a pesquisa qualitativa e quantitativa em relação à pesquisa de campo na EMJSF e a observação também quanto a abordagem do problema, a pesquisa é do tipo qualitativa. Por fim, nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, refletimos sobre a experiência de pesquisa e os objetivos que pautaram esta empreitada, de forma que, apesar de haver o quantitativo de matrícula inicial do Censo Escolar e quantitativo de matrícula final de cada ano, nos documentos de controle da escola Juslany de Souza Flores, o Censo não faz demonstrativos de matrículas de alunos

migrantes. Portanto, foi necessária uma terceira análise de forma quantitativa, turma por turma, anos de 2016 a 2020, conforme a modalidade de ensino, para se entender o fenômeno da pesquisa.

2. MOBILIDADE HUMANA, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

A mobilidade humana como processo complexo é uma das forças configuradoras das sociedades presentes no seu percurso histórico. Indica Fernández (2020) que, segundo um relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), publicado em 17 de setembro de 2019, o número de migrantes no mundo chegou a 272 milhões, em 2019. Isso significa que são “... 51 milhões a mais que em 2010, sendo a maioria deles abrigados na Europa (82 milhões) e América do Norte (59 milhões). De acordo com o relatório, atualmente, os migrantes representam 3,5% da população mundial contra 2,8% no ano 2000” (p.18).

De igual modo, afirma Fernández (2020) que, nesse contexto, destacam-se os conflitos relacionados aos fluxos migratórios, sobretudo os dos países do Sul para os países do Norte Global (Estados Unidos e Europa), que geram intensos debates sobre as políticas restritivas que implantam os Estados-Nação de destino que, às vezes, colidem com as disposições de acordos internacionais sobre migração e direitos humanos.

Esses deslocamentos populacionais que também ocorrem entre os países do Sul Global, em nosso caso entre os países da América Latina, trazem à tona temáticas como a diversidade cultural e interculturalidade refletidas em diferentes dimensões (educação, comunicação, entre outras), para se pensar as possibilidades de erradicar todas as formas de estigmatização e exclusão do outro que são marcantes nos modos de perceber o fenômeno migratório e nas formas de interagir com os migrantes.

Durand e Lussi (2015, p. 55) afirmam que “a mobilidade humana é um fenômeno que se impõe empiricamente à evidência, tanto para teóricos e pesquisadores quanto para agentes sociais e *policy makers*”, ou seja, para os formuladores de políticas públicas. Assim, cada pesquisador é tocado a sua forma e perspectiva, conforme a ocorrência migratória do momento e a realidade dos fatos e é interpelado em suas compreensões antecipadas do fenômeno, sua alusão de forma direta ou indireta nas ações que o acontecimento gera localmente, levando em conta os instrumentos ou ferramentas que reconhece ou prepara para as abordagens e conhecimento da realidade que se apresenta. Para os autores, as teorias migratórias vão se reconstruindo, se reproduzindo a cada época, porque as construções teóricas se constituem a partir da forma de interpretação e olhar de cada pesquisador, ou seja, vai depender da habilidade de reconstruir um campo de visão capaz de identificar ou reconhecer e perceber vinculações previamente não conhecidas e a partir dessa percepção desenvolver a capacidade e habilidade de exploração desse campo de possibilidade.

No terreno das teorias sobre as migrações vários autores identificam como chave para compreender esse fenômeno as condições socioeconômicas que geram à mobilidade no nível planetário motivadas tanto pela busca de oportunidades no mundo do trabalho quanto pelas possibilidades de melhores condições de existência. Outros, por sua vez, destacam nesse fato a força do processo sociocultural que é configurador de subjetividades e marcas identitárias.

Fernández (2020) pontua que ao questionar o porquê do crescimento do deslocamento populacional na região latino-americana aparecem vários fatores que podem explicar esse aumento. Dentre eles se destacam o desequilíbrio econômico e, conseqüentemente, as desigualdades sociais geradas pelas dinâmicas do capitalismo globalizado e por seus ciclos de crises que atingem as economias periféricas. Por outro lado, temos desastres naturais e problemáticas políticas de governos locais que criam situações de instabilidade socioeconômica que se redimensiona em um contexto de disputa geopolítica (p.20).

A intensificação do fenômeno, na última década, reavivou o interesse pela literatura sobre migrações internacionais. Sayad (1998) define esse processo como um “fato social completo”, um fenômeno coletivo e individual e seu estudo entrecruza várias disciplinas do campo das ciências sociais como história, geografia, demografia, economia, direito, psicologia, antropologia e política.

Sobre esse contexto, na visão de Durand e Lussi (2015), os estudos sobre teorias migratórias necessitam de explicações mais aprofundadas sobre os temas relacionados aos direitos humanos das pessoas inseridas em processos de mobilidades, que por escolhas ou forçados, são sujeitos vulneráveis que migram e necessitam de defesa por serem pessoas que vivem expostas à ameaças e riscos por causa de comportamentos não empáticos cometidos por governos ou por indivíduos.

No Brasil temos a Constituição Federal (CF) que apresenta princípios e diretrizes no que diz respeito ao migrante e seus direitos instituídos pela Lei de Migração nº 13.445/2017 (Lei Ordinária) em 24/05/2017, Capítulo I, das disposições preliminares, Seção II, dos Princípios e das Garantias, estabelece que,

Art. 3º a política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:
I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
III - não criminalização da migração;
IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
V - promoção de entrada regular e de regularização documental;
VI - acolhida humanitária;

VII - desenvolvimento econômico, turístico, social, cultural, esportivo, científico e tecnológico do Brasil;
VIII - garantia do direito à reunião familiar;
IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante;
XIV - fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas;
XV - cooperação internacional com Estados de origem, de trânsito e de destino de movimentos migratórios, a fim de garantir efetiva proteção aos direitos humanos do migrante;
XVI - integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;
XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; [...] (BRASIL, 2017).

Assim, como se percebe, o migrante que tem seus direitos resguardados na Constituição Brasileira, só pelo fato de ser migrante, não levando em conta a etapa do seu projeto migratório ou a circunstância administrativa que vive, enfrenta a ausência da prática da alteridade em relação a ele. Uma vez que a alteridade significa o fazer em prol do outro, independentemente de receber um reconhecimento ou pagamento em troca ou ainda qualquer atitude de retorno e sabendo dos acordos políticos entre países. No que diz respeito ao migrante, sendo ele refugiado ou de residência temporária, em outro país, passará a ter os mesmos direitos que os cidadãos desse país. Portanto, prestar todos os cuidados de acolhimento aos migrantes nesse momento de vulnerabilidade, independente da disposição e atenção dada, é também cumprir acordos.

Assim, com o aumento migratório mundial e regional, a sociedade brasileira precisou se adaptar a esta nova realidade, principalmente nas escolas. Pesquisas recentes sobre o processo de inclusão de alunos advindos de outros países indicam as dificuldades na inserção social desses migrantes no seio da sociedade brasileira, isso porque as barreiras levantadas diante deles são significativas, o que dificulta uma integração plena no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o próprio processo de saída do país de origem das crianças e adolescentes por si só já implica em diversas alterações que refletem nas relações interpessoais e escolares.

Nesse sentido, é importante considerar a percepção sobre o processo migratório e as suas implicações identitárias, na tentativa de compreender o lugar desse sujeito migrante no

país para, desse modo, adentrar-nos sobre o papel da escola formal no processo educativo de crianças e adolescentes que ao mudarem de país interrompem seus estudos e reiniciam esse processo em outra cultura e outra sociedade.

A partir disso, discute-se a educação, considerando que o meio educacional é um âmbito que contribui para a formação da identidade. Para tal, é necessário compreender a educação como uma forma de expandir o conhecimento, além das amarras sociais. Cunha et al. (2007), defende que é durante as manifestações do século XVI, no momento das manifestações religiosas iniciadas na França, como a Reforma Protestante e o Protestantismo, que se consolidavam as importantes revoluções científicas que se seguiram pois, neste período, defendia-se uma consciência individual liberta da mediação da Igreja.

O homem buscava a verdade divina e foi colocado no centro do universo, momento em que surgia o Humanismo Renascentista. Foi a partir de então que o homem buscou conscientemente expandir suas faculdades e capacidades de questionar, investigar e desvendar os mistérios da natureza.

Agregado a isso, Cunha et al. (2007, p. 44), defende que, pelo fato do Iluminismo ter apresentado a humanidade, a imagem do homem como um ser racional e científico, em que o sujeito se imagina livre de qualquer doutrina e da intolerância diante do Estado, foi que a natureza e a história foram dispostas para seu entendimento e controle: “[...], ao se colocar no centro do conhecimento como seu produtor e destinatário, o sujeito cartesiano meditativo e consciente, desloca a centralidade de Deus no universo”.

No contexto do Iluminismo, a educação representou um subsídio em prol do desenvolvimento e à emancipação do indivíduo, pois ela deveria libertar o homem de seu contexto cultural particular, familiar e social, passando a buscar a sua independência, a desenvolver seu potencial e suas capacidades, absorvendo conhecimento, por meio do compartilhamento da cultura científica, que objetivava combater a ignorância e desprender os indivíduos dos arcaísmos tradicionais (AKKARI, 2010).

Assim, percebe-se que o modelo e a particularização do ensino dado pela educação influenciada pelo Iluminismo, no início do período moderno, foi um modelo tendencial ao reducionismo comparado ao pensamento clássico da história da filosofia, em relação à alteridade, que segundo coloca Ruiz (2008, p. 122), “a alteridade que tinha destaque nas sociedades tradicionais correspondia, normalmente, ao homem, cidadão de polis e que conseqüentemente rico ou de família distinta”.

Dessa forma, o que se pensou com o advento do Iluminismo e o começo do período moderno foi que a educação não era justa ou igualitária, em relação ao direito de conhecimento aos homens e a liberdade de produzir esse conhecimento.

Assim, a liberdade foi tratada justamente sob esse ponto de vista pelos pensadores liberais que a refletiram a partir do aspecto humanista, isto é, a liberdade do sujeito. Nesse sentido, a liberdade diz respeito não só a uma dimensão de individualidade, mas responde a um sentido de intersubjetividade.

A definição de liberdade, que não se preocupa com a liberdade do outro, pode implicar na segregação do outro. Ao contrário disso, uma liberdade só pode ser completa se tiver antes de tudo passado pela ética da alteridade (SILVA, 2018).

Nesse sentido, no período Moderno, o Iluminismo se posicionou, colocando-se como a tábua de salvação para o homem, que vivia sobre opressão de condutas e normas padronizadas ditadas pela igreja e pela sociedade (AKKARI, 2010). Mesmo assim, segundo Silva (2014), foi a igreja que esteve à frente do ensino brasileiro, com uma educação doutrinando e repassando de forma metódica desde o início do período Colonial, através dos padres jesuítas, até o período de 1749, época em que as atividades foram interrompidas pelo Marquês de Pombal, que retomou o controle do ensino, conservando o mesmo modelo de homogeneização das massas, isto é, a escola pública passou a ser para finalidade de transformação dos indivíduos e dos grupos sociais, para fins de interesse político. Portanto, historicamente a educação brasileira foi forjada a partir dos interesses do Estado.

No entanto, ao passar das décadas, embora com características tradicional, a educação do século XXI, tem sido a base para a construção da cultura e consequentemente da identidade. Diante disso, busca-se enfatizar nessa pesquisa, sobre a educação do século XXI como protagonista no processo cultural e identitário, dos alunos migrantes nas escolas municipais de Boa Vista/RR, pois faz-se necessário entender as questões que envolvem a identidade de forma geral a fim de entender os processos identitários desses sujeitos deslocados.

2.1. Identidade, alteridade e diversidade

A identidade se tornou objeto de estudos e pesquisas na área das Ciências Humanas, na busca de dar significados a suas múltiplas características. Nesse sentido, pode-se destacar áreas específicas da ciência que fundamentam a identidade e, consequentemente, a alteridade.

Questiona-se, assim: O que é identidade? Quais as implicações dos processos entorno à identidade?

Sobre esse aspecto, surge a psicologia, por abordar e explicar o fenômeno da subjetividade, a partir da consciência do indivíduo sobre sua própria identidade, como um elemento primeiro na relação com o mundo que o cerca, uma ação entre o *eu* e o *outro* (MEDEIROS, 2008).

Nesse contexto, Lévinas (1980, p. 29), diz que “o ser é exterioridade e a exterioridade produz-se na sua verdade, num corpo subjetivo, para o ser separado”, isto é, a subjetividade existente do indivíduo, recebe da separação os seus traços, a identidade externa, que é a identificação de si mesmo. Para o autor, a identificação não vem ajustar as imediações de uma relação como separação ou apartamento, porque ela é o próprio ato da individuação (a ampliação da consciência), a possibilidade.

Afirma Lévinas (1980) que a identidade de uma pessoa não consiste em ser igual a si próprio e em permitir-se identificar por fora pelo indicador que o aponta, mas um ser próprio, em ser ele próprio, em identificar-se a partir do interior. Partindo desse mesmo pensamento, a identidade constitui na definição de um indivíduo, a partir de um sentimento interno, combinado de várias percepções de sentimentos.

Assim, essas variedades de sentimentos resumem-se em afetivos e cognitivos, os quais representam os processos internos onde a mente do indivíduo organiza todas essas informações que ele recebe em um todo. Todas essas informações exteriores e interiores juntas, formam o saber particular do indivíduo, no qual uma parte significativa desse saber permanece no indivíduo, o saber sobre si mesmo, de onde emana o sentimento individual de identidade. Esse conceito de si próprio é o modo que os indivíduos definem a si mesmos, está em constante desenvolvimento em função da identidade e das experiências vividas ao longo de uma vida (MEDEIROS, 2008).

Ainda nesse contexto, Medeiros (2008), coloca que o processo de desenvolvimento da identidade de um indivíduo, é desde os primeiros anos de vida até a maioridade. Durante esse processo, ela se forma, evolui, afirma-se e se reformula de forma contínua em meio a conflitos internos e externos, ressurgindo a cada crise, com um sentimento de unicidade bem maior, aumento de bom juízo, mais acréscimo de capacidade de agir bem de acordo com seus próprios padrões de identidade, mais os que são influenciados pelas pessoas que o cercam Erikson (1976 *apud* MEDEIROS, 2008).

Por sua vez, Ruiz (2008) vai de encontro com o pensamento de Medeiros (2008), e chama o processo de evolução da identidade, de subjetividade, de forma que o indivíduo interpreta o mundo ao seu redor e reformula-se internamente e, ao mesmo tempo, revelando-se externamente, ou seja, reafirmando-se.

Sobre o processo de desenvolvimento da identidade, defende que esses conflitos se manifestam de maneira mais visível na fase da adolescência, quando o indivíduo desenvolve requisitos preliminares de crescimento físico e maturidade mental. Coloca ainda, que nessa fase o indivíduo também desenvolve culpabilidade social, que lhe permite definir efetivamente sua vida seguinte. Agregado a isso, o autor coloca que, esse é o momento que o indivíduo atingirá significativamente, mudanças físicas em que ele conseguirá, de certa forma, a morte simbólica das imagens ou figuras parentais, isto é, o rito de passagem para a fase adulta (MEDEIROS, 2008).

No entanto, para que o indivíduo atinja a fase pós-adolescente do processo identitário, segundo definição de Erikson (1976 *apud* MEDEIROS, 2008, p. 36), “para além da identidade”, desta etapa deverá passar por outras cinco, as quais foram denominadas de etapa-crise “o bebê e a mutualidade do reconhecimento; o começo da infância e a vontade da afirmação do eu; a infância e a previsão de papéis; a idade escolar e, a identificação de tarefas e a adolescência”.

Para Hall (2002, p. 7), “as velhas identidades, por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Nesse sentido, não somente Hall (2002) mas, também, Silva (2000), Medeiros (2008) e Bauman (2005), identificam essas mudanças como *crise de identidade*, e percebe-se novas posturas de reivindicações de identidade dos indivíduos, de forma geral, no meio social moderno. Hall (2002, p. 38, destaque do autor) ainda comenta que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”.

Diante disso, ao colocar a identidade como algo incompleto, em construção, inacabado, Hall (2002) afirma que a identidade é um processo infinito de mudanças e que essas não dependem do indivíduo como portador e, nesse sentido, as características irão se manifestar na vida adulta, ou seja, como resultado da construção identitária durante todo o percurso da infância à vida adulta dos sujeitos.

Por outro lado, no pensamento de Silva (2000), identidade é aquilo que se é; e, no mesmo raciocínio, a diferença é aquilo que o *outro* é. Entretanto, apesar de independentes e autônomas, a inter-relação entre identidade e diferença demonstram estreita dependência uma da outra, ao passo que as afirmações de identidade revelam a existência de diferenças da mesma forma que as afirmações sobre diferença só fazem sentido se relacionadas com as afirmações de identidade.

Silva (2000,) diz que, quando alguém diz que é de uma nacionalidade qualquer, na verdade, está se demarcando em relação a outra nacionalidade ou diferença em relação a outro indivíduo, ou seja, ao mesmo tempo que está esclarecendo que não pertence a uma determinada nacionalidade, está negando a identidade e demarcando diferença em relação a ela, pois:

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. [...] Da mesma forma, as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que "ela é chinesa" significa dizer que "ela não é argentina", "ela não é japonesa" etc., incluindo a afirmação de que "ela não é brasileira", isto é, que ela não é o que eu sou. As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. (p.74-75, destaque do autor)

Apesar de considerar a diferença como produto da identidade, que por sua vez é a referência e ponto inicial na definição da diferença, para Silva (2000), ambas são mutuamente determinadas; e, numa perspectiva mais radical a diferença vem antes da identidade, não como resultado da identidade, mas como parte do mesmo processo em que ela é produzida. Assim, a diferença passa a ser compreendida como ato ou método de diferenciação.

Segundo Silva (2000, p. 77), identidade e diferença são resultantes da criação linguística, não são elementos da natureza, elas são produzidas e é o homem que as constrói em suas relações culturais e sociais, por meio de atos de fala, sendo a linguagem um aparelho de diferenças. Portanto, identidade e diferença são elementos que encontram sentido a partir da diferenciação linguística onde “‘ser isto’ significa ‘não ser isto’”, corroborando a ideia da diferença como processo linguístico, através das instituições culturais e sociais, bem como da identidade.

Entretanto, não significa dizer que identidade e diferença são determinadas de forma definitiva pela cultura e pelos sistemas simbólicos que as definem, visto que a própria linguagem tem estrutura instável e vacilante. Para Silva (2000), esta instabilidade da linguagem resulta de uma característica fundamental do signo, que é um traço, uma marca que ocupa lugar de outra coisa ou conceito, mas, que em contrapartida não coincide com eles pois estes não

estão presentes no signo. O signo, portanto, não é uma presença, e por não ser uma presença, torna-se dependente da diferenciação, da diferença, carregando consigo traços, tanto daquilo que substitui, quanto daquilo que ele não é (SILVA, 2000).

Nenhum signo é diminuído a si mesmo. A identidade transporta sempre traço da diferença. A exemplo, o dicionário apresenta definições ou sinônimos de determinada palavra, que remetem a outras palavras, ou seja, a outros signos, resultando em um conceito indefinido e nunca concreto. Assim, Silva (2000, p. 80, grifos do autor) leva a refletir sobre a complexidade da definição da identidade a partir do exemplo brasileiro.

A identidade “ser brasileiro” não pode, como vimos, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser brasileiro” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem.

Segundo Silva (2000), por sofrerem influência das inter-relações sociais e culturais, a identidade e a diferença, não são meramente definidas; são impostas, infligidas, e, disputadas entre os grupos sociais. Encontram-se em tal disputa, a afirmação de identidade e expressão da diferença, como forma de acesso privilegiado a bens sociais. E com isso, identidade e a diferença produzidas pelo processo de diferenciação, são marcadas por relações de poder, com adjetivos classificatórios de inclusão e exclusão. Como se pode ver:

O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. Podemos dizer que onde existe diferenciação, ou seja, identidade e diferença- aí está presente o poder. [...] (“estes pertencem, aqueles não”); demarcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons e maus”; “puros e impuros”; “desenvolvidos e primitivos”; “racionais e irracionais”); normalizar (“nós somos normais; eles são anormais”) (SILVA, 2000, p. 81, destaque do autor).

Assim mesmo, Silva (2000), defende que a identidade e a diferença estão relacionadas às maneiras de classificação utilizadas pela sociedade; a partir da hierarquização, especialmente, aquela entre duas classes opostas e polarizadas, onde um lado é privilegiado enquanto o *outro* recebe uma carga negativa. Portanto, para o autor, as classificações são feitas sempre a partir de determinada identidade, a ser fixada como norma, resultando em formas privilegiadas e hierarquizadas.

A normalização é mais sutil. Ela escolhe uma identidade como parâmetro pelo qual as outras identidades serão avaliadas e hierarquizadas, atribuindo a essa identidade somente características positivas, ao passo que as outras identidades só poderão ser avaliadas de forma

negativa. Nessa perspectiva, a identidade é vista como normal, única e desejável, perfazendo não somente uma identidade, mas, a identidade (SILVA, 2000).

A produção da identidade oscila entre dois extremos: um que tenta fixá-la e estabilizá-la e outro tentando subvertê-la e desestabilizá-la, semelhante ao que ocorre com a linguagem, que tende a se fixar, mas, que ao mesmo tempo está sempre fugindo. Nesse contexto, teorias culturais e sociais tentam descrever tanto processos que facilitam a fixação, quanto aos que a impedem, analisando as identidades nacionais. A fixação e subversão constituem, portanto, processos que são parte absoluta na dinâmica de produção da identidade e da diferença (SILVA, 2000).

A respeito da fixação de identidades, historicamente, a determinação das nações, acompanha também imposição de uma língua comum e única; construção de símbolos pátrios, como as bandeiras e os hinos; além da evocação de mitos fundadores, que se destacam como um acontecimento ou momentos executados por uma determinada figura, resultando em base para uma ascendente identidade nacional, onde mesmo não comprovada a veracidade dos fatos e argumentos, são eles quem garantem a fixação e estabilidade das identidades nacionais (SILVA, 2000).

Nas tentativas de subversão da identidade, se destacam os movimentos que representam, de fato, ideia de deslocamento entre diferentes territórios da identidade como as diásporas, travessias de fronteiras e o nomadismo, trata-se da identidade móvel. O que resulta no hibridismo, que corresponde a diferentes nacionalidades, raças e etnias conjugadas, misturadas e tendem a desenvolver identidades divididas e segregadas. Desta maneira, a identidade que se forma não é mais uma identidade original, apesar de conter traços dela (SILVA, 2000).

Assim, na visão de Silva (2000), no que diz respeito à identidade e aos processos existentes envolvidos, a hibridização, a miscigenação e o sincretismo, também, aludem às espécies de mobilidade territorial da identidade, porém, elas são indiretas.

Por sua vez, Cunha et al. (2007) recorda que não se pode esquecer, entretanto, que a hibridização se dá entre identidades situadas assimetricamente (desigual/diferente) em relação ao poder e que os processos de hibridização analisados pela teoria cultural contemporânea nascem de relações conflituosas entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos, estando ligados às histórias de ocupação, colonização e destruição e que se trata, na maioria dos casos, de uma hibridização forçada.

Sobre o processo de hibridização da identidade e a assimetria que envolve distintos grupos sociais, pode-se usar a formação sociocultural da sociedade Amazônica, como descrita por Benchimol (1999, p. 11-12):

Durante [...] longos 250 anos, as matrizes culturais do povo amazônico foram sendo formadas por justaposição, sucessão, diferenciação, miscigenação, competição, conflito, adaptação, por diferentes levas contingentes de diversos povos, línguas, religiões e etnias.

O certo é que a Amazônia acolheu a todos [...]. Não se tratou, apenas, de dar e conceder abrigo, refúgio, agasalho e trabalho, mas recebeu a todos, prejuízo de suas identidades, memórias, crenças religiosas e valores conceituais neste grande mutirão étnico-cultural nortista.

Para Benchimol (1999), o conceito de etnicidade está relacionado ao conceito de identidade devido a abrangência da mutação que sofre. Tanto que, o autor se refere a etnicidade como sendo os múltiplos tipos, biotipos e sociotipos humanos, recaindo sobre a identidade.

Entendendo que o conceito de identidade tem passado por grandes transformações, ligado ao processo de globalização do mundo contemporâneo, Cunha et al. (2007) se refere como sendo algo pelo qual se descreve ou interpreta um indivíduo. Ao mesmo tempo que produz ordem, harmoniza-se com a sua unidade identitária, o seu pertencimento sociopolítico e cultural, além do reconhecimento do *outro*, destacando como exemplo dessas transformações, o sujeito pós-moderno com suas identidades fragmentadas, devido às grandes transformações, construídas por múltiplos registros e por isso desarmonizada, baseadas em sistemas e representações culturais, e, portanto, sem significados finais fixos.

Por sua parte, Bauman (2005) também manifesta seu ponto de vista e traz a ideia de que identidade nacional não nasceu de uma experiência humana e nem de um pensamento ou decisão do próprio homem. Ao contrário disso, ela foi forçada a entrar no *Libenswelt* (mundo da vida) dos homens como uma ficção. No entanto, se solidificou em fatos e em dados, nasceu devido a crise de pertencimento e do esforço para transpor realidades de padrões estabelecido pelo Estado moderno.

Analogamente ao pensamento de Bauman (2005), Hall (2002), corrobora ao observar que a identidade não surge de dentro para fora, nem de fora para dentro, não é do interior do indivíduo, nem do exterior, é pela forma como cada indivíduo imagina ser visto pelos outros. Além disso, é importante salientar que “psicanaliticamente, nós continuamos buscando a ‘identidade’ e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos *eus* divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (p. 39).

Diante disso, ainda na visão do autor, o nascimento e a formação da identidade estão em construção constante, que se define em conformidade com ambiente de convívio social do indivíduo.

Segundo Medeiros (2008), estudos recentes se empenharam sobre a problemática da identidade tendo como ponto de partida o conhecimento do *eu*, que após análise de investigação por Lecuyer (1994 *apud* MEDEIROS, 2008, p. 36-37, grifos do autor) sobre a conceituação do *eu*, emergiram-se cinco estruturas fundamentais diferentes:

- O *eu material*: compreende por um lado as autodescrições em termos de aparência física e de saúde e, por outro, aquelas que se referem à posse material (“Nós temos uma casa”) ou de pessoas (“Nossos filhos estão na universidade”).
- O *eu pessoal*: envolve as aspirações, emoções, qualidades e defeitos e também a filosofia de vida, papéis e status, o sentimento de coerência interna.
- O *eu adaptável*: reúne os enunciados implicando um julgamento sobre si mesmo assim que aqueles que dizem respeito às formas de reagir em relação à realidade em vista de manter o seu eu (autonomia, dependência, ambivalência).
- O *eu social*: comporta as descrições de comportamentos em sociedade, tais como receptividade em relação aos outros, dominação, altruísmos, etc.
- O *eu não-eu*: contém os enunciados nos quais o indivíduo refere-se aos *outros* baseados em temas os quais lhe concernem.

Diante disso, essas etapas de restauração do *eu* repartidas em partes distintas, também se manifestam em diferentes momentos, durante toda a existência dos indivíduos. Assim, entende-se que essa análise de Medeiros (2008) é de suma importância para se compreender que a identidade é fundamental para discutir alteridade, uma vez que ambas constituem a interação do *eu* e do *outro* nas relações sociais entre os indivíduos.

No que diz respeito à questão do *outro* ou da alteridade, Ruiz (2008), ressalta que ela tem se manifestado de várias formas e diversas abordagens do pensamento filosófico no decorrer da história, mas que, enquanto se considera que o *outro* nunca esteve totalmente ausente no pensamento ocidental, as inúmeras abordagens sobre a alteridade humana do ponto de vista da história da filosofia, considera a alteridade como uma categoria secundária residual, diluída a exemplo de um corolário através de análise de debates filosóficos de reflexões de caráter cosmológico ou antropológico.

Essa posição de Ruiz (2008) reflete o pensamento filosófico clássico onde a alteridade foi reduzida como acessória dentro dos sistemas filosóficos, que apenas complementa aspectos colaterais da reflexão conceitual, atitude do pensamento filosófico denominada como reducionismo da alteridade. Portanto, a partir desse entendimento, ela foi reduzida porque só se manifestava em destaque nas sociedades tradicionais, só correspondia tal atitude ao cidadão da *polis* e que fosse rico ou de família distinta.

Em conformidade com o pensamento de Ribeiro (2015), a alteridade é entendida como outra em sua totalidade, de modo que não seja centralizada no sujeito, contudo, ela perpassa a vontade da liberdade e da razão humana e não pode ser compreendida sob um ponto de vista de redução doutrinal ou de poder, seu ambiente acontece inferior ao do *ser*. Dessa forma, percebe-se que a alteridade está acima de qualquer controle e poder humano com essência do *outro*.

Desse modo, sobre essa mescla de posicionamentos sobre a realidade identitária, destacam-se os pontos de vista dos pensadores sobre a identidade: Hall (2002), pensa a identidade como algo tecido em diferentes partes do *eu* do indivíduo, dividido em parte na busca fantasiada da plenitude; Silva (2000), entende a identidade como aquilo que se é, e a diferença com aquilo que o *outro* é; Cunha et al. (2007), descreve a identidade como algo que harmoniza o indivíduo com si próprio, com a unidade identitária, como o seu pertencimento sociopolítico cultural como o reconhecimento do *outro*; e Bauman (2005), conceitua identidade como nacional, e que entrou no mundo dos homens como uma ficção e que se solidificou em fatos e em dados.

Mas, voltando ao pensamento clássico, quanto ao *eu* e ao *outro*, amparado pela história da filosofia, Ruiz (2008) defende que o *eu* natural teria normas próprias intrínsecas de sua existência e do meio social e que o *eu* moderno em sua condição natural é pensado como um ser livre, autônomo e egoísta, e desta forma recebe uma simbologia, que determinou os critérios racionais para composição das sociedades modernas.

Percebe-se que o indivíduo com seu instinto de liberdade, sempre procurou romper padrões da sociedade em busca da manifestação do *eu* e que segundo Ruiz (2008, p. 135), “o *eu* só existe, historicamente, a partir das interações que teve com os outros”. Neste sentido, destaca-se a relação do *eu* e do *outro* durante as manifestações dos movimentos religiosos, que se iniciaram na Europa exatamente no século XVI.

Ruiz (2008), enfatiza que, quando o apelo à alteridade do outro ser humano é atendido, consequentemente, os indivíduos estão agindo com o bom senso e desenvolvendo racionalidade correta, justa e ética na sociedade e, portanto, histórica. Para o autor, a ética como fim para a felicidade, também se resume na realização do bem e da justiça. Por outro lado, se define o bom e o justo, tendo como referência a alteridade humana, significando dizer que, tanto o bem como a justiça existem essencialmente a partir do *outro*.

Com isso, percebe-se que a prática da alteridade está inteiramente ligada à justiça e a ética, quando exercitada para o bem do outro e não para o bem próprio.

Desde o início da Modernidade, o homem tem vivido sobre o dilema das problemáticas que envolvem a diversidade, seja pela aceitação da diferença nacional, étnica, cultural, ideológica, religiosa, ou dentre outras que existem entre os seres humanos. Essa problemática sobre a diversidade é caracterizada como relações que estabelecem a não aceitação do *outro*, como a ausência da ética e da alteridade (SEBBAH, 2009).

Nesse sentido, essa não aceitação do *outro* é a totalidade. Isso acontece não por razões não essenciais e contingentes, mas porque a violência é a lei que define essencialmente o ser. Assim, o sujeito é totalidade e totalidade é não aceitar nenhuma exterioridade, contém tudo o que é e todos os seres em si mesmo (SEBBAH, 2009).

Ao discutir sobre o sujeito ser totalidade, no pensamento de Sebbah, este refere ao ser de um ser, que se entende e se vê como sendo o centro ou conhecedor de tudo. Tudo se resume em si. Esse ser se vê diferente do *outro*, se acha dotado de conhecimento, de forma que não aceita se contrariado em sua opinião e maneira de interpretação de mundo e de tudo que está ao seu redor. Sua verdade é única absoluta e não pode ser contrariada, comparada ou diminuída sobre a forma de pensar do *outro*. Ele é totalidade, é um ser total, melhor em tudo, diferente e não aceita se igualar ou se misturar, portanto, não tem empatia, pois não se coloca no lugar do *outro*, tão pouco revela sentimento de alteridade com um outro semelhante.

No que diz respeito às relações de alteridade na diversidade da etnicidade, a não aceitação do *outro* ao se colocar na posição do *ser* como totalidade, também é ausência da alteridade e da ética. Portanto, percebe-se que o campo educativo é o elo pelo qual se constituirá um diálogo para, assim, exercer a prática da alteridade e constituir a ética uma vez que, o *outro* como diferença, segundo o pensamento de Silva (2018), não pode ser apenas um acontecimento e não é possível fazer dele apenas um *ser*, do *outro* humano, só se pode dizer que ele é alteridade e apenas respeitar e calar-se quanto ao fato.

Nesse sentido, o *outro*, que é o diferente na forma de pensar do ser humano que se depara com esse *outro* ser, mantém o seu olhar de retorno e o vê diferente. Por outro lado, o ser da determinada realidade se vê normal, por ter sido sempre parte dessa realidade ou espaço ao olhar para o *outro* e vê diferente o sujeito novo, no determinado espaço. Sob o olhar do segundo, o novo ser passa a pertencer a determinada realidade, mas, há, também, a questão de pertencimento a essa nova realidade que também o vê diferente, de forma que esse estranhamento só se acabará quando o ser da realidade praticar o sentimento de alteridade para com o outro ser estranho que é a alteridade em si.

Dessa forma, no que diz respeito ao *outro* humano e os termos colocados nessa direção, Silva (2018), corrobora com Ruiz (2008) e se adentra no cenário educacional brasileiro como o meio social, visto que a escola, como espaço onde estão envolvidos os processos educacionais, é um lugar para se verificar construções de identidade e, conseqüentemente, o comportamento da alteridade ou do reducionismo dela, que é a não aceitação do *outro*.

Partindo do ponto de vista lógico do pensamento clássico, na visão de Ruiz (2008), só se aceitava e apreciava a alteridade daqueles que eram respeitados como iguais. *A alteridade somente era praticada entre semelhantes, aqueles* que fossem um *outro* com o mesmo nível social, que tivesse posição social semelhante. Ainda que a alteridade se manifestasse partindo de indivíduos das classes de nível não elevado socialmente, não era percebida ou reconhecida como alteridade. Ainda que surgisse uma atitude de alteridade por parte de pessoas que não tivesse relevância ou posição social, não era reconhecida como alteridade. A alteridade só era reconhecida se a pessoa pertencesse à simbologia das classes sociais mais altas.

2.2. Alteridade na educação

Em relação à prática da alteridade no campo educacional, no que diz respeito a exclusão e a inclusão social, é necessário se trabalhar entre os alunos as diferenças e o exercício da empatia e da alteridade presente nos migrantes e não migrantes, representada como o *outro* de várias formas, através de diversas abordagens do ponto visto de Ruiz (2008) que, se baseando na filosofia contemporânea, questiona: O que é alteridade no contexto de exclusão e da inclusão? A falta de alteridade por si, se efetua na desigualdade social e a desigualdade social se perpetua na exclusão social?

Para essa explicação, Ribeiro (2015) descreve o pobre carente, o órfão, a desamparada e o estrangeiro como pessoas inseridas na condição de desigualdade social. Sabe-se que a maioria dessas pessoas foram igualmente relacionadas com necessidades, de forma que não podem contentar-se com o básico para sua sobrevivência, vivem sempre com privações das coisas que lhe são necessárias. Desse modo, essas pessoas não participam da sociedade, pois se encontram marcadas pelos maus tratos, sem recursos e expostas à exclusão. Assim, compreende-se que a alteridade implica na diferença que exclui.

Para Santos (2008, p. 17) a exclusão pode-se apresentar como afirmação da identidade cultural de uma sociedade, sobretudo se tal sociedade se caracteriza pela hierarquização onde existem povos fortes e outros considerados como fracos, ou inaptos.

Atualmente, vivenciamos uma época de transformações cada dia mais fortes, que geram na sociedade sentimentos, sensações e desejos bastantes contraditórios e dialéticos (insegurança e medo; apatia e conformismo; energias e criatividade para a construção de um mundo diferente, mais humano e solidário) devido à perspectiva do “sonho” de uma sociedade democrática e igualitária.

A partir da problemática sobre inclusão e exclusão social, no que diz respeito à educação colocado por Santos (2008), percebe-se pelos registros históricos de Silva, F. L. (2014), que durante o Período Colonial Brasileiro, início do Período Moderno da humanidade, já existia a exclusão pelo fato do ensino ser limitado. Segundo a história, a educação ou o ensino, estava basicamente a cargo dos jesuítas. A Companhia de Jesus fundou 17 colégios no Brasil, até 1749, época em que todos os padres jesuítas foram expulsos das terras portuguesas e do Brasil, pela política ilustrada do Marquês de Pombal, o que causou o fechamento de várias escolas. Isso devido a intenção de harmonizar o governo absolutista com ideias iluministas para, assim, modernizar Portugal conforme concepção de modernidade de Marquês de Pombal, já citada anteriormente (SILVA, F. L., 2014).

Nesse sentido, no que diz respeito a iniciativa dos Jesuítas, Ruiz (2008, p. 119) chama a atenção para o que foi uma atitude correta e ética, ao observar que, “enquanto as outras virtudes têm como referência principal, quase que única, o sujeito que pretende ser virtuoso, a justiça exige a presença do outro”. Deste modo, quando o autor apresenta o sentido da justiça, ao mesmo tempo, fala que a justiça exige apenas alteridade. Portanto, percebe-se, nesse contexto da história da educação do Brasil, que o Império se colocou ao contrário: com falta de ética, ao agir como vilão, desprezando a importância do *outro*, excluindo-o, uma vez que o *eu* se funda a partir da inclusão com o *outro*.

O Colégio D. Pedro II, fundado em 1837, no Rio de Janeiro, foi construído como presente de aniversário para o futuro Imperador do país (SILVA, F. L., 2014). Por ser um colégio para moças e rapazes, a localização do edifício, não era adequada para a época e, portanto, gerava polêmicas, por que,

[...] localizava-se na chamada rua direita, via de fácil acesso e bastante movimentada. Perto estava a rua Valongo, conhecida pelo famoso mercado de escravos. Tudo isso criava aos olhos da época, um ambiente impróprio para um estabelecimento de ensino. Afinal, os alunos poderiam sem esforço, entrar em contato com todo tipo de pessoa (SILVA, F. L., 2014, p. 9).

Segundo Silva, F. L. (2014), no período colonial o sistema de ensino era precário e instável, sendo que a maioria das escolas eram de uma única sala, anexa à casa de um único professor. Tratava-se de uma sociedade composta por maioria negra, sustentada no trabalho escravo e latifúndios, ou seja, uma sociedade marcada pela marginalização.

O ensino se limitava à instrução primária, com uma rotina de estudos na maioria em casa entre os familiares, onde se aprendiam a ler, escrever, e fazer contas. Da mesma forma, os professores, também, se limitavam a ensinar até esse grau de instrução, e, por essa razão, o ensino não se expandia, atendendo a apenas uma pequena parcela da população.

Além disso, é importante destacar que as escolas que iam surgindo lentamente para um ensino mais avançado e não atendia à alfabetização ou aos anos iniciais. Depois, surgiram as ditas escolas normais, que tinham apenas professoras e eram chamadas pelo nome característico das escolas normalistas. Segundo o autor, a primeira escola normal fundada em toda a América, surgiu em 1835, em Niterói, no estado do Rio de Janeiro e logo depois, veio outra, em São Paulo, em 1846 (SILVA, F. L., 2014).

Outro fato marcante na educação daquela época, foi a inauguração da primeira escola pública, que funcionava em uma parte anexa do Colégio D. Pedro II. As primeiras turmas tiveram uma quantidade considerável de estudantes, formadas por oitenta e oito moças e oitenta e sete rapazes com um regime bem rígido, de forma que rapazes e moças estudavam em salas separadas - este sistema não persistiu por muito tempo (SILVA, F. L., 2014).

Em 1853, foi construída a Escola Pretextato dos Passos e Silva, no Rio de Janeiro, destinada especificamente aos meninos de cor preta e parda. Sabe-se de sua existência graças à documentação que o professor Pretextato organizou para garantir a aprovação do seu projeto de iniciativa. Uma das justificativas apresentadas para a existência dessa escola, específica para crianças de cor, era a de que a cor da pele fazia com que as crianças não fossem aceitas por outras escolas, elas não aprendiam, segundo foi dito pelos pais. Diante desse fato, percebe-se que nem todos os projetos de estabelecimento de escolas davam certo. A escola existiu até 1871, e depois Pretextato se perdeu da História da Educação (SILVA, F. L., 2014).

A educação primária no Brasil começou a partir do início do século XX e a orientação do ensino era feita por mulheres, ou seja, nas escolas só havia professoras à frente das turmas. Cabe ainda observar que, uma marca do modelo educativo do período monarca era a exclusão da maior parte da população, dentre eles, como já dito antes, os pobres, escravos e libertos (SILVA, F. L., 2014).

A forma de administração do ensino no Brasil Colonial, como se desenvolveu no início, o *eu* ou o *ego* do homem, se atribui do poder e se sobrepõe à necessidade do *outro*, era uma distribuição injusta, de forma que o *eu* não cultivava a importância ou existência do *outro*. O sujeito que imperava no poder, não imperava com ética em relação ao *outro*, de forma que, a alteridade continuou sendo reduzida aos iguais, de mesma classe social (RUIZ, 2008).

Poder-se-ia dizer que a educação brasileira atual ainda apresenta marcas desse modelo educacional injusto, não igualitário, semelhante ao ensino da sociedade do Brasil Colonial, marcado, muitas vezes, com a permanência de práticas do ensino tradicional e preconceituoso.

2.2.1. Migrante e educação: incluir excluindo

Em meio às transformações que aconteceram no decorrer da história da educação brasileira, a LDBEN, nº 9. 3984/96 marcou o panorama das políticas educacionais através de processos de adaptações, administrativo, técnico e pedagógico, por meio das etapas de avaliação sistematizada das instituições e do sistema federal, estadual e municipal. No entanto, esse cenário de transformação afetado pela globalização, pelos atos legais, nem sempre são do conhecimento de todos os envolvidos com a educação, como professores gestores e na maioria estudantes (SILVA, S. K., 2014).

Portanto, faz-se necessário que esses participantes se tornem conhecedores da organização e do funcionamento do sistema educacional brasileiro e das políticas educacionais que os formam e compõem, através de debates de planos e de programas na legislação vigente, com ênfase na aplicação dos conceitos no cotidiano das escolas brasileiras, respeitando a diversidade cultural, marcada conforme a realidade a qual se encontre inserida (SILVA, S. K., 2014).

Partindo dessa realidade educacional, a escola foi concebida e instituída para finalidade da consolidação do nacionalismo e do desenvolvimento do espírito patriota e para a construção de futuros cidadãos, mas a nação precisava de uma instituição dinâmica para que as culturas e as características regionais do vasto Brasil fossem incorporadas às culturas nacionais. Nesse contexto, Akkari (2010, p. 11) pontua que:

Durante o século XX, três fatores abalaram, progressivamente, a crença estabelecida de uma escola monocultural a serviço de uma sociedade concebida como culturalmente homogênea: a descolonização, a democratização crescente da vida pública e a internacionalização das migrações.

No início, com o processo de independência de grande parte dos países da África e da Ásia, entre os anos de 1950 e 1960, foi concebido através de um extenso processo de libertação. A escola herdada do período de colonização passou a ser questionada nesses países recém-independentes, em grande medida por ter desvalorizado as culturas e línguas locais, as quais estiveram organizadas em benefício exclusivo dos colonizadores.

Essa desvalorização da cultura e da língua, não aquela falada pelo grupo dominante, é refletida nos migrantes atualmente. De acordo com Sayad (1998, p. 16), o imigrante só existe

na sociedade, que assim o denomina, a partir do momento em que atravessa suas fronteiras e pisa em novo território, o imigrante “nasce” nesse dia para a sociedade que assim o institui. A partir disso, o imigrante passa a buscar pela inserção no novo meio social. No que concerne a inclusão, no sentido do direito, a Constituição garante igualdade a todos perante a lei, mas a dificuldade em adequar essas leis diante das diferenças, atravanca a prática do direito (CORRÊA, 2008; STAUFFER, 2008).

Deste modo, inclusão, à medida que busca homogeneização, gera exclusão (CORRÊA; STAUFFER, 2008). Partindo desse pensamento, igualdade nem sempre é sinônimo de inclusão, pois dedicar atenção de forma igual aos diferentes, muitas vezes, não atende a quem precisa de fato. Neste caso, para que haja inclusão é necessário partir do princípio de equidade, quando os diferentes são atendidos de acordo com as suas limitações e necessidades. Sob esse ponto de vista, Hortas (2013, p. 39, grifo da autora) defende que:

Na perspectiva *multiculturalista*, os imigrantes não têm que se tornar iguais aos cidadãos nacionais: o estado e a sociedade devem aceitá-los, permitindo-lhes o direito à diferença cultural. As instituições, e regras sociais não são neutras face aos recém-chegados, são entendidas como produtos históricos e culturais e, neste sentido, devem ser revistas e adaptadas. O reconhecimento do pluralismo cultural e a adoção de uma postura tolerância pela diversidade cultural, maior liberdade de expressão, promoção das culturas das minorias étnicas e das relações interétnicas positivas, são também um modelo.

Ao debater sobre a relação migração/educação, verifica-se a importância de se discutir a questão do acolhimento dos alunos que chegam de outros países e são inseridos em um contexto educacional diferente daquele vivido em seu país de origem, tanto no que diz respeito às questões sociais e culturais quanto à inclusão desses alunos no âmbito escolar.

Neste sentido, “quando nos desafiamos a realizar a inclusão, pensamos na oportunidade de (re) significar a escola pública, minando as práticas excludentes que têm se configurado em seu interior” (CORRÊA; STAUFFER, 2008, p. 124).

Assim, para Masson (2016, p. 24):

A objetivação, na educação, se dá pelo pôr do fim, a partir da relação entre teleologia e causalidade, gerando, pois, um processo de generalização dos novos conhecimentos e habilidades para o conjunto da sociedade. Por isso, o conhecimento desenvolvido numa situação singular pode ser útil em diferentes circunstâncias e se tornar patrimônio da humanidade. Assim como o trabalho, todas práticas sociais criam, continuamente, um novo, tanto subjetiva quanto objetivamente, o qual deve ser generalizado como forma de preservar e aperfeiçoar a sociedade.

Deste modo, pode-se dizer que o processo de exclusão se atrai pela inclusão, não pelo fato de uma preocupação em fazer pelo outro, mas pela condição de melhoria para utilidade no

desenvolvimento da economia centralizada. Portanto, os reflexos de exclusão e inclusão já se qualificam como um grande movimento social (SANTOS, 2008).

A exemplo disso, o enfoque à educação, sob o ponto de vista da inclusão social e da ascensão da interação intercultural, atualmente, é um dos desafios apresentados aos governos dos países europeus. Trata-se de uma abordagem multidisciplinar, que abarca a escola, e outras instituições governamentais e não-governamentais da sociedade, que operam em determinada região. Com o objetivo de suprimir os obstáculos no acesso à educação dos migrantes e suas famílias, pretende-se promover uma conversação intercultural ao grau local e garantir aos migrantes uma participação no processo de integração no cumprimento da harmonia social (HORTAS, 2013).

No mesmo sentido, Santos (2008, p. 21, grifos do autor), diante do “crescente processo de exclusão, o *outro*, o diferente ou desigual, os diversos que não dominam os ‘códigos da modernidade’, não tem acesso e nem podem ingressar no processo de globalização em suas diferentes dimensões”.

Portanto, ainda segundo o autor, esses sujeitos excluídos estão configurados às margens por culturas que resistem ao calor afetivo, em meio a competitividade e o consumismo como valores básicos para a vida, pertencem a grupos historicamente discriminados e reprimidos em vários estereótipos, são reconhecidos apenas em suas autonomias e iniciativas de luta pela sobrevivência e pelos direitos humanos básicos que lhe são negados pela política do poder público.

Assim, a respeito da forma de globalização, Santos (2008, p. 21) diz que “segue a constituição de ações ou aparelhamentos de políticas inclusivas, leva-se a pensar em atribuições e empregos de cunho imediatistas/emergenciais para resolver o problema da exclusão social”. Diante disso, pode-se afirmar que a probabilidade de inclusão/exclusão na educação não pode ser desintegrada da problemática social e política presente em cada contexto.

Dessa forma, ao se falar em inclusão escolar, faz-se referência à construção de todas as formas possíveis, as quais se busca minimizar o processo de exclusão para poder maximizar a participação do aluno dentro do processo educativo e produzindo assim, educação consciente para todos, considerando quaisquer que sejam as origens e obstáculos para o processo de aprendizagem (SANTOS, 2008).

Neste sentido, para Masson (2016, p. 36):

A construção de um futuro diferente só é possível a partir de um delineamento no presente, o que requer, no processo educativo, clareza dos fins para a escolha

adequada dos meios para a construção de uma sociabilidade verdadeiramente humana, a qual pressupõe a superação da exploração de uma classe sobre outra.

Portanto, pensar em educação inclusiva significa compreender a organização da sociedade a partir das diferenças (CORRÊA; STAUFFER, 2008). Por isso, observar a relação do migrante na educação, a partir do processo de inclusão e até mesmo de exclusão, possibilita a adequação de questões no sistema educacional para a inserção plena de todo e qualquer aluno.

Assim, entende-se que a *alteridade* entre o *outro* e o *eu*, ambos estranhos, só será compreendida e interpretada no recíproco do olhar de estranheza, em busca de um objetivo em comum: o aprendizado. Muitas vezes, para que isto aconteça, ambos sofrem o mesmo grau de exclusão social. Entretanto, é necessário, pois, só assim, através da promoção de atividades interculturais, que pode-se haver a troca de experiência cultural, da língua, sejam elas, nos momentos da sala de aula, na hora do lanche. É neste ambiente e neste momento que o aluno

migrante tem a oportunidade de vivenciar novas culturas alimentares, novas culturas de atividades de recreação, de disciplinas, de normas e de regras de horários, das trocas de atividades em sala, de pesquisas de grupo e individual, com uma *tablet*, na área livre da escola, com atividades de robóticas aplicadas à iniciação das ciências humanas, em Geografia, História e Agronomia do Brasil, entre tantas outras, fazendo acontecer a superação, onde o *outro* e o *eu* se encontram e se aproximam para trabalharem juntos e quebrar as diferenças e iniciar, assim, a prática da empatia e da alteridade

3. ALUNOS MIGRANTES NO SISTEMA DE ENSINO BRASILEIRO

De que forma se descreve a presença de alunos migrantes nos espaços das escolas do sistema de ensino brasileiro? Para se falar sobre essa realidade presente nas escolas brasileiras, percebe-se a necessidade de primeiro abordar o fato de que o deslocamento de pessoas é uma das marcas configuradoras da humanidade. Observa-se que desde os tempos mais remotos as pessoas movem-se em busca de oportunidades de melhoria de vida, em busca de oportunidade de trabalho. De igual modo, pessoas se movem para se unir à família. Outras para estudar e muitas outras se deslocam para escapar de conflitos, perseguições, terrorismo ou violação de direitos humanos entre muitos outros motivos.

No contexto migratório, é importante levar em conta que o Brasil é um país de grandes proporções territoriais e possui vários estados que fazem fronteiras com outros países na América Latina. Inclusive, há estados brasileiros que fazem fronteiras com mais de um país, como é o caso do estado de Roraima, localizado na região Norte do Brasil (IBGE, 2019). O Estado de Roraima faz fronteira com a Guiana Inglesa e a Venezuela, o qual é uma condição geográfica que facilita o trânsito migratório entre os países vizinhos.

Cabe ressaltar que nos últimos anos a Venezuela vive um quadro conflitivo muito complexo que tem implicações tanto políticas quanto econômicas. Para compreender essa complexidade se deve levar em conta algumas considerações geopolíticas como o fato de ser um país petroleiro, com um dos maiores reservatórios certificados do mundo e de ter um governo não alinhado com as políticas dos Estados Unidos.

Nesse contexto, o governo norte-americano, que tem interesse estratégicos na região latino-americana, decidiu impor medidas unilaterais como bloqueio econômico e financeiro a partir de 2015, sustentado na Ordem Executiva do presidente Barak Obama onde se estabelece que a Venezuela representa uma ameaça para a segurança dos Estados Unidos. Essa medida tem um grande impacto em um país que durante cem anos dependeu da produção petroleira. O mesmo reflete-se no cotidiano ao afetar a qualidade de vida da população. Além disso, também se devem considerar os problemas de gestão da política interna que fortaleceram uma grave crise política e econômica no país andino-caribenho-amazônico (FERNANDEZ, 2019).

Em consequência disso, houve uma saída significativa de parte da sua população para países vizinhos, como o Brasil, em busca de insumos básicos para sobrevivência (PALOMINO, 2016). Nesse contexto, iniciou-se um grande movimento de mobilização migratória na cidade de Pacaraima, fronteira do Brasil com a Venezuela. Esse movimento que se dá a partir 2013 intensificando-se em 2015 (JAROCHINSKI SILVA, 2017).

Boa Vista, capital de Roraima, por ser o centro administrativo mais próximo da fronteira, se tornou o meio de acolhimento, o ponto de chegada e, consequentemente o estado de Roraima passou a ser também o meio de passagem de migrantes venezuelanos para outros países ou para outros centros administrativos do Brasil, ou seja, tornou-se o centro de interiorização dos migrantes para as outras cidades do Brasil 2015 (JAROCHINSKI SILVA, 2017).

Diante disso, veio a seguinte medida providencial¹

Em 2018, foi editada a Medida Provisória nº 820/2018, posteriormente convertida na Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Essa lei dispõe sobre ações de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária, aplicando-se especialmente ao caso dos migrantes e refugiados venezuelanos. Na mesma época, foi editado o Decreto nº 9.286/2018, que institui a governança da Operação – Comitê Federal de Assistência Emergencial, com a participação direta de 12 ministérios, coordenada pela Casa Civil da Presidência da República e definiu um Coordenador Operacional para organizar os trabalhos em Roraima.

No entanto, com o início do atual Governo, em janeiro de 2019 também se iniciou a segunda fase da Operação Acolhida, com um novo Decreto nº 9.970/2019, de forma que, o Comitê Federal de Assistência Emergencial, coordenado pela Casa Civil e o coordenador Operacional Local foram os mesmos da lei anterior. O novo decreto inovou com a criação de instituição de Subcomitês Federais: Ordenamento de Fronteira; Acolhimento; Interiorização; e Saúde.

Nesse sentido, é importante mencionar que desde quando se iniciou o movimento migratório de maior demanda por essa entrada para o Brasil, no caso Roraima, de acordo com notas das agências da ONU², o número de migrantes venezuelanos que tinham deixado seu país até o ano de 2018 era de mais de 4 milhões de pessoas. No primeiro semestre de 2021, as agências da ONU³ informaram que existiam aproximadamente 5,4 milhões de refugiados e migrantes da Venezuela em todo o mundo. Junto a isso, a ONU ressaltou que grande maioria desses migrantes foram acolhidos por países da América Latina e do Caribe e que o Brasil passou a ser o quinto destino procurado por esses migrantes.

Segundo os dados históricos da Operação Acolhida⁴, da Polícia Federal, de 2017 até novembro de 2019, mais de 500 mil migrantes venezuelanos já tinha entrado no país e cerca de

¹ <https://www.gov.br/acolhida/base-legal/>

² <https://www.gov.br/acolhida/historico/>

³ <https://www.acnur.org/portugues/2021/03/04/onu-e-sociedade-civil-pedem-r-500-milhoes-para-apoiar-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil-em-2021/>

⁴ <https://www.gov.br/acolhida/historico/>

260 mil tinham solicitado regularização migratória para viverem no Brasil. Assim mesmo, dados da Polícia Federal⁵ indicam que até novembro de 2020, foram registradas mais de 610 mil entradas de venezuelanos no Brasil. Dentre esses, mais de 145 mil solicitaram registro de residência temporária, mais de 95 mil solicitaram reconhecimento de refúgio e mais de 46 mil tiveram a solicitação de refúgio reconhecida.

Nesse contexto, a estratégia de interiorização do Governo Federal, sobre a mobilização de refugiados e migrantes venezuelanos do estado de Roraima e de Manaus para outras cidades do Brasil, em abril de 2021 já tinha alcançado 50.475 pessoas beneficiadas, três anos após o seu início em abril de 2018. Nesse período, 675 municípios acolheram os beneficiários.

É importante também destacar que o deslocamento dos migrantes para outros estados acontece de forma voluntária, ou seja, a decisão de ir e para onde ir depende da vontade dos migrantes, uma vez que o processo de interiorização atende a quatro modalidades, de forma que o migrante escolhe se interioriza com uma vaga de emprego na cidade destino, se interioriza por reunificação social, se para reunir-se com familiares ou para um outro abrigo em outra cidade.

Nesse sentido, o relatório público do Governo federal⁶ que transporece esses informativos migratórios, também destaca que no que diz respeito à interiorização de migrantes advindos da Venezuela, os estados que mais receberam migrantes venezuelanos até abril de 2021, foram Paraná com 8.418 pessoas, São Paulo com 7.963, Rio Grande do Sul com 7.050. Da mesma forma que os municípios que mais abrigaram os vizinhos são Manaus (4.893), Curitiba (3.511) e São Paulo (3.172).

De acordo com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR (2020), o processo de acréscimo ou a ampliação da escala de migrantes a nível global, trouxe aspiração/desejo por novas abordagens que vão além das ações humanitárias tradicionais já realizadas e da visão de que o migrante forçado não é apenas um desafio. Assim, a meta da Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), decidido na Assembleia Geral da ONU em 2015, teve como compromisso “não deixar ninguém para trás” de forma que foram feitos alvo de alto valores para o atendimento e inclusão de refugiados no planejamento e desenvolvimento socioeconômico.

⁵ <https://www.acnur.org/portugues/2021/03/04/onu-e-sociedade-civil-pedem-r-500-milhoes-para-apoiar-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil-em-2021/>

⁶ <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/04/operacao-acolhida-interioriza-mais-de-50-mil-venezuelanos-para-comecarem-uma-vida-nova-no-brasil>

A Agenda 2030⁷ para o Desenvolvimento Sustentável reconhece a contribuição da migração para o desenvolvimento sustentável. Segundo a Agenda, tanto o país de origem do migrante quanto o país de destino ganham com o processo de migração e podem desenvolver-se a partir deste processo, com destaque para as questões econômicas, culturais, aspectos interculturais e sociais.

O documento contempla onze dos dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com metas e indicadores que são relevantes para as migrações. O princípio central da Agenda é “não deixar ninguém para trás”, incluindo os migrantes. O Pacto Global desenvolvido para os migrantes visa e se compromete em proteger a segurança, a dignidade, os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos, independentemente do seu país de origem.

Atualmente, mais do que nunca há pessoas vivendo em países diferentes daquele que nasceram. Algumas migram por opção, outras por necessidade. Neste cenário, é preciso políticas públicas e educacionais que venham ajudar neste processo. Nesse contexto, destacamos a Educação 2030, no Brasil, com a participação ativa da UNESCO na elaboração da Agenda Educação 2030 para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação (ODS 4), que visa a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Uma educação inclusiva e equitativa de qualidade é importante para se alcançar o desenvolvimento sustentável e garantir um futuro para todos. O ODS 4 é um dos compromissos da comunidade de educação que se reuniu no Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul, em 2015, para impulsionar o sucesso dos demais objetivos, que ressaltam e mostram o papel fundamental da educação, visto que a educação está incluída nos objetivos da saúde, crescimento e emprego, consumo e produção sustentável entre outros.

⁷ A **Agenda 2030** é um plano de ação para as pessoas, o planeta e para a prosperidade, que busca fortalecer a paz universal. O plano indica 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os ODS, e 169 metas. A Agenda 2030 e os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável são a visão comum para a Humanidade, um contrato entre os líderes mundiais e os povos e “uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta”. A Agenda 2030 é uma agenda alargada e ambiciosa que aborda várias dimensões do desenvolvimento sustentável (sócio, econômico, ambiental) e que promove a paz, a justiça e instituições eficazes. Foi adotada por unanimidade pelos líderes mundiais em uma cúpula histórica da ONU em setembro de 2015.

Agenda de 2030 da **ONU** entende planeta, pessoas, prosperidade, paz e parceria como áreas cruciais para o desenvolvimento saudável da vida e determina objetivos a serem atingidos até **2030** para a erradicação dos maiores problemas socioambientais. Disponível em: < <http://www.agenda2030.org.br/sobre/>>. Acesso em: 27/06/2021

Precisa-se destacar, ainda, que as políticas públicas educacionais são de caráter abrangente interdisciplinar e multicultural e que varia muito de um lugar para outro considerando as diversidades de cada local. Entre as políticas públicas brasileiras para migrantes destacamos ainda o ensino da língua local, que é uma das grandes barreiras a serem superadas. O conhecimento das leis e cultura da sociedade acolhedora é outro desafio.

Neste ponto, vale salientar que os migrantes, os solicitantes de refúgios, os refugiados devem, sem discriminação, ter acesso às instituições públicas de ensino. Em alguns lugares do Brasil, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) chegou a oferecer cursos de língua portuguesa e cultura brasileira.

Ainda nessa perspectiva, o Curso Popular Mafalda, com o apoio da margem da vida lançou a cartilha PORTUGUÊS DO BRASIL PARA REFUGIADAS E REFUGIADOS⁸, em parceria com as ONGs: Arquidiocesana São Paulo/Caritas e a Agência da ONU para Refugiados UNHCR/ACNUR⁹, um material didático com produção simples e prática para a aprendizagem de português, ao alcance de todos os migrantes, que pode ser baixada gratuitamente pela internet.



⁸ <https://lucasbz.jusbrasil.com.br/noticias/282621425/onu-lanca-cartilha-de-ensino-de-portugues-para-refugiados-no-brasil>

⁹ O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados, ACNUR em português e **UNHCR** em inglês, é um órgão das Nações Unidas. O ACNUR, a Agência da ONU para Refugiados, foi criado pela Resolução n.º 428 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 14 de dezembro de 1950. Iniciou suas atividades em janeiro de 1951, para reassentar refugiados europeus que fugiram estavam sem lar após a Segunda Guerra Mundial. Tem como missão dar apoio e proteção a refugiados de todo o mundo. Sua sede é em Genebra, Suíça.

Seguindo o mesmo caminho, vários cursos são oferecidos tanto por Institutos Nacionais quanto por instituições de ensino superior, como a Universidade Federal de Santa Maria (USFM), em Rio Grande do Sul, que destinou 5% das vagas do Curso do Programa de Formação Técnica e Superior voltada para estudantes migrantes e refugiados em 2017. Entende-se, que essas iniciativas contribuem para a interculturalidade entre sujeitos migrantes e a sociedade, uma vez que a educação da Língua portuguesa se constitui como primeiro passo de estímulo à comunicação e consequentemente, a interação cultural. Segundo Walsh (2001, p. 6),

La interculturalidad es distinta, en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia la capacidad de actuar.

Portanto, independentemente de qual a instituição educacional, a construção da interculturalidade é de suma importância para a inserção dos sujeitos migrantes na sociedade, para uma vida digna, ainda que mantendo seus traços e hábitos culturais. Ou seja, sus identidades próprias.

3.1. Interculturalidade e Educação: experiências com migrantes em escolas brasileiras

Não se pode falar em migração ou migrante sem falar na interculturalidade que a envolve, ou seja, nas situações que se refletem no contexto que está inserido e em todos os processos dos quais faz parte, devido a sua condição de sujeito migrante. No pensamento de Bäckström & Castro-Pereira (2012, p. 84),

Compreender a questão migratória implica necessariamente que se objetive o que se entende por multicultural e intercultural, considerando a interculturalidade como um desafio capaz de reconhecer e valorizar a diferença. Pois não basta somente que as diferentes culturas consigam uma convivência no respeito mútuo e na solidariedade, apesar de isso por si só ser positivo, mas uma interação significativa das culturas em presença.

Desse modo, o primeiro processo que enfrenta, antes de tudo, é o impacto da adesão e adaptação de uma nova cultura que lhe é imposta e/ou implantada e mais ainda quando se trata de uma migração forçada. Esse migrante, ao chegar no país de destino, terá que se acostumar

com novas maneiras de se comportar, relacionar, além de experimentar fatos novos, até no sensorial, por exemplo, quando se trata de sabores de alguns alimentos da cultura na qual se está inserindo.

Assim, no que diz respeito aos tipos de alimentos, não é o fato de ser bom ou ruim, e sim, a questão cultural e, conseqüentemente, psicológica do impacto emocional devido as suas lembranças, saudades de saborear sua comida de toda uma vida deixada para trás, uma vez que, devido à situação socioeconômica, muitas vezes, não é possível que se mantenha os costumes do país de origem e, por isso, precisará se adequar ao local, tendo em vista o que está ao seu alcance para que consiga se nutrir e se adaptar para conquistar inserção sociocultural.

Segundo Aranda e Silva (2020), esses migrantes estão envolvidos entre as realidades de dois países e, em alguns casos, mais de dois. Por exemplo, parte dos venezuelanos que entram no Brasil já estão vindo de outros países da América Latina, ou seja, muitas vezes estão vindo de outra realidade migratória. Assim, podemos afirmar que os processos sociais envolvidos na mobilização de pessoas entre países, regiões ou continentes, estão ligados às diferentes situações, isto porque cada pessoa que migra tem um motivo e uma justificativa para seu deslocamento.

É importante destacar que essa justificativa não é apenas para outras pessoas ou autoridades do país de destino, essa justificativa é em primeiro lugar para si próprio. Assim, dependendo do grupo social a qual esse migrante estava inserido, conforme a realidade do país do que está vindo e as dificuldades na inserção ou exclusão de instâncias sociais, que já sofreu em seu país de origem, ou entre outras situações, que envolvem a mobilidade de pessoas que cruzam as fronteiras dos Estados-Nação, deve-se levar em conta todos esses agravos emocionais e psicológicos que as pessoas que migram podem vir a sofrer.

Para compreender os porquês da migração se tem que analisar os diversos motivos que os migrantes trazem em suas bagagens, como: problemas econômicos, culturais, sociais, jurídicos e institucionais (ARANDA e SILVA, 2020).

Assim, a partir do momento que o migrante adentra outro país, inicia-se uma convivência social entre culturas distintas, o que se torna um desafio para ele como o estranho em um lugar ou país estranho, ao mesmo tempo que é um desafio é também um problema, porque assim como se percebem as características comuns pela necessidade de convivência, também se percebem as diferenças, cada uma por sua vez reafirmando a outra (BÄCKSTRÖM & CASTRO-PEREIRA, 2012).

Nesse contexto, a interculturalidade como resultado das convergências ou vivências entre as diferentes culturas, surge com o desafio de desenvolver a capacidade de reconhecer e valorizar a diferença. Segundo Bäckström & Castro-Pereira (2012), a convivência entre os indivíduos de culturas distintas não é suficiente o bastante, ou seja, não basta que haja um relacionamento de empatia e alteridade entre ambas, porque para se construir de fato a interculturalidade é necessária uma interação significativa de ambas, uma relação de diálogo e de conhecimentos recíprocos e respeito, o que constitui o significado de interculturalidade.

Partindo desta perspectiva, cada cultura tem seu próprio peso e juntas se enriquecem formando uma nova cultura em comum. Desse modo, Bäckström & Castro-Pereira (2012, p. 89), afirma que “a interculturalidade pressupõe o reconhecimento dos contributos de todos, incluindo imigrantes e minorias”. É nesse encontro do contexto das culturas, que se define o conceito de interculturalidade, quando se percebe um conjunto de possibilidades de convivências democráticas entre diferentes culturas, fortalecendo a integração entre elas. Assim, ao invés de anular, as diversidades existentes estimulam o potencial criativo e vital resultante das relações já conquistadas e construídas entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Nessa adjacência, em relação ao intercultural e o multicultural, relata Bäckström & Castro-Pereira (2012, p. 87),

Atualmente não faz mais sentido falar de uma só cultura e torna-se urgente um diálogo em que cada cultura reconheça a outra como diferente de si, e não como inferior ou superior. O verdadeiro desafio consiste em passar do multicultural ao intercultural, isto é, reconhecer e valorizar a diferença.

Em meio a esse debate sobre desenvolvimento cultural e interculturalidade, é importante destacar a questão multicultural como exemplo de resistência da inclusão social que também está presente em meio aos migrantes. Na contemporaneidade, o debate sobre o multicultural é intenso nos Estados Unidos e também na Europa. No entanto, essa temática tem outras especificidades na América Latina.

Para Candau (2008, p. 126),

Nosso continente é um continente construído com uma base multicultural muito forte, onde as relações inter-étnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos indígenas e aos afro-descendentes.

No território latino-americano temos uma história marcada pela eliminação do *outro*, toda vez que o peso da colonização que teve lugar aqui é muito significativo. No processo da

escravização o *eu* foi imposto na negação do *outro*, que também significa uma forma de negação de sua alteridade. Ao escavar na história desses sujeitos que foram massacrados e marcados, constata-se que ao invés de aceitarem a eliminação, souberam resistir e reafirmaram suas identidades, ao ponto de saírem da condição de culturas distintas para a construção do conceito de interculturalidade, através da afirmação de suas identidades na sociedade atual.

Candau (2012) chama a atenção para o fato que ainda há relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. Por isso, propõe a necessidade de eventos, debates e pesquisas que deem conta dessa problemática tão sensível. Ressalta, também, os grupos sociais que, em pleno século XXI, ainda são discriminados e excluídos e lutam pelo direito de uma cidadania plena. Considera a autora que, nas lutas dos movimentos sociais relacionados às questões-étnicas, as identidades negras e indígenas, identificam-se em um dos *lócus* de produção do multiculturalismo.

Por outro lado, é importante ressaltar que a Agenda 2030, da ONU, faz menção à inclusão e desenvolvimento cultural desses sujeitos subordinados e excluídos, o que está explicitado em algumas metas dos 17 ODS.

O multiculturalismo é uma característica comum e geral das sociedades atuais. É importante considerar as abordagens descritiva e prescritiva para refletir sobre essa problemática. Para Aranda e Silva (2020, p.3),

[...] a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico, configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. Já a perspectiva prescritiva compreende o multiculturalismo como uma maneira de intervir e de transformar a dinâmica social.

Em meio a essa discussão, é importante ressaltar, que existem três importantes perspectivas incluídas na base das abordagens descritiva e prescritiva que, segundo destacam Aranda e Silva (2000, p. 4), são: “o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade”.

A abordagem assimilacionista propicia o fato evidente que vivemos numa sociedade multicultural, compreendido no sentido descritivo. Na realidade desse contexto social, não existe igualdade de oportunidades. Isto porque, a supremacia da política assimilacionista defende e patrocina a conexão dos indivíduos na sociedade a partir da incorporação da cultura hegemônica – característica da perspectiva prescritiva. De forma que nessa perspectiva, é mantido o padrão da sociedade, estimulando a sociedade a “assimilar os grupos marginalizados

e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica” (ARANDA e SILVA 2020, p. 5).

Contra isso a educação não se manifesta, apenas se realiza no lema de uma política de universalização da escolarização, mas não se coloca quanto ao caráter monocultural presente na sua dinâmica, nos conteúdos curriculares também padronizados e controlados, nas relações preponderantes entre os diferentes atores e construtores da educação, influenciados nas estratégias utilizadas nas salas de aula e nos valores privilegiados dos comissionados políticos.

Por sua parte, a perspectiva do multiculturalismo diferencialista, quando se enfatiza na assimilação, tem um sentido ou proposta contrária à perspectiva assimilacionista. Por isso, quando comparadas contrastam os diferentes objetivos. Uma silencia a outra ou má ofusca a outra, ou seja, termina por negar a diferença ou por silenciá-la. Assim, entende-se que a perspectiva do multiculturalismo diferencialista tem como proposta colocar ênfase no reconhecimento da diferença.

Nesse sentido, Candau (2011) defende que é a única forma dos grupos socioculturais manter suas matrizes culturais de base, garantindo acesso aos direitos sociais e econômicos, possibilitando a formação de comunidades de forma homogênea com suas próprias tradições, organizações de bairros e conseqüentemente escolas, igrejas, clubes, associações e outros. Apoiam-se na terceira perspectiva por considerá-la a mais apropriada e necessária para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade, que tenham um multiculturalismo aberto e interativo, com ênfase na interculturalidade. Cabe ressaltar que, para as autoras, a abordagem intercultural defende uma educação para o reconhecimento do *outro* na vivência entre os diferentes grupos sociais. Assim mesmo, entendem a relação da interculturalidade como ponte de acesso ao diálogo minimizando os conflitos e possibilitando o contato entre os povos, raças e etnias, em contextos de poder e dominação.

O tema Interculturalidade e Multiculturalidade é muito debatido em diferentes espaços e registrado em vários formatos como pequenos ensaios de pesquisas, palestras, seminários, artigos e pesquisas de maior porte. Todo esse debate tem se redimensionado devido a realidade migratória mundial que vivemos nos dias atuais.

Como exemplo disso, pode-se indicar o trabalho de Aranda e Silva (2020), que envolve uma pesquisa sobre a educação de migrantes nos espaços das escolas de Campo Grande (MS), onde buscou-se “investigar os significados e sentidos que o professor atribui nas vivências com os alunos migrantes” em relação à interculturalidade e multiculturalidade a partir das vivências

desses sujeitos migrantes. Nesse caso, as autoras iniciaram com uma pré-pesquisa ou ensaio inicial usando o método exploratório em uma escola pública de Campo Grande, para fins de conhecimento do campo e análise das possibilidades de exploração da pesquisa.

Na experiência, participaram cinco professores. Cabe observar que os docentes que aceitaram participar da pesquisa tinham realidades de seguimento de ensino distintos e cada um com formação em áreas diferentes. De forma que, dispensando a sexualidade, segundo o relato das autoras, três professores eram do Ensino Médio, um de Graduação e dois do Ensino Fundamental. No entanto, é importante ressaltar que os professores do Ensino Médio possuíam Graduação em História e Linguística, outro em Letras/Espanhol e um outro em Geografia. Em relação aos professores de Ensino Fundamental, ambos formados em Pedagogia e com Pós-Graduação dentro da área. Cabe, também, observar que os cinco professores que participaram da pesquisa tinham entre 10 e 30 anos de experiência profissional em educação. Além dos docentes, participaram das entrevistas alunos migrantes de distintas nacionalidades, com questionamentos sobre

[...] processos de inserção desses alunos na sala de aula; interação com os colegas; aprendizado, características que diferenciam os alunos migrantes dos alunos brasileiros, e por fim, o que agregou a convivência com esses alunos na vida profissional. No segundo eixo, as questões foram relacionadas à instituição (preparação da escola para receber esses alunos; orientação metodológica. E o terceiro e último eixo, relacionado à concepção do professor acerca da interculturalidade e multiculturalidade (ARANDA e SIVA, 2020, p. 7).

Segundo Aranda e Silva (2020), Mato Grosso do Sul é uma região com presença frequente de migrantes paraguaios e bolivianos e o índice de migrantes de outras nacionalidades ainda é muito pequeno. No entanto, com as recentes ondas de migração haitiana e venezuelana, além da migração de outras populações ou migrações locais de comunidades de etnias brasileiras, tem aumentado uma certa preocupação sobre a incidência deste fato social na configuração da realidade do estado e, conseqüentemente, da comunidade escolar o que leva a pensar em como o espaço da escola pode ser um ambiente de partilha de experiências culturais diferenciadas.

Das entrevistas sobre a inserção de alunos migrantes nas salas de aula, as pesquisadoras destacaram o relato de uma professora do Ensino Fundamental que ministrava aulas para um aluno venezuelano, de dez anos de idade, a qual falou: “ [...] foi uma surpresa, ninguém me falou: olha, você vai ter um aluno de nacionalidade diferente né, ninguém falou, eu recebi ali. Ele não falava quase nada da língua portuguesa” (ARANDA e SILVA 2020, p. 7).

Ainda, em relação à interação do aluno em sala de aula, duas professoras do Ensino Fundamental compartilharam parte da problemática no momento da convivência:

[...] muita dificuldade no início, pois os alunos brasileiros praticavam “bullying” com ele, riam dele. Essas atitudes dos alunos brasileiros exigiram de nós professoras uma mobilização em busca de mecanismos para auxiliar nessa mediação, incluindo temas na sala de aula sobre a cultura venezuelana, solicitando ao aluno migrante que falasse sobre o seu dia a dia no país de origem (ARANDA e SILVA, 2020, p. 8).

As pesquisadoras observaram que perante as manifestações de estranhamento cultural em sala de aula se apresenta o desafio de desenvolver atividades de interação que promovam o diálogo aluno x aluno, o que significa tomar a iniciativa para propor a construção de interação cultural, para o reconhecimento e respeito como iguais e posteriormente abrir espaços para a interculturalidade. Assim mesmo, problematizam-se em torno a esses estranhamentos e, nesse sentido, afirmam que,

[...] os professores não estão preparados, considerando que foram formados para trabalhar em uma escola que prioriza o homogêneo e o uniforme. Os alunos também não foram preparados para essa vivência de compartilhamento com alunos de outras nacionalidades, de forma que isto pode gerar “estranhamentos” que vão se desvelar em forma de preconceito, discriminação gerando “bullies” (ANDARA e SILVA, 2020, p. 8)

A discriminação que se manifesta de várias maneiras com ênfase nos aspectos étnicos, características físicas ou relacionadas à aparência das pessoas e até às regiões geográficas de origem dos sujeitos, pode-se entender no desenvolvimento de uma cultura de não reconhecimento do *outro*, de forma que só aceita a totalidade do seu ser. Trata-se de uma cultura de rejeição do *outro*, da discriminação, na qual o limite entre *nós* e os *outros* é uma prática social na que são considerados os *outros* não somente como *diferentes*, mas, em muitos casos, como *inferiores*, por diferentes características pessoais e comportamentais (ANDARA e SILVA, 2020).

No caso do Ensino Médio, os três professores que participaram da pesquisa indicaram que ministraram aulas para dois estudantes haitianos (1ª e 3ª Séries) e duas alunas venezuelanas (1ª e 2ª Séries), para os quais criaram mecanismos e estratégias para inserir e promover a interação desses alunos na sala de aula de acordo com o e política da instituição escolar (ANDARA e SILVA, 2020).

Por exemplo, os professores com conhecimentos em línguas estrangeiras deram suporte de apoio para elaboração de um teste de nivelamento para verificar o conhecimento

prévio dos alunos e assim garantir seu ingresso nas séries que deveriam ser matriculados. Um dos professores pontuou que: “[...] é um processo penoso, árduo e complicado, a primeira barreira é a questão da língua, uma vez que, a interação social necessita de um conjunto disponível de conhecimentos partilhados” (ARANDA e SILVA, 2020, p. 8).

Os professores do Ensino Médio participantes da pesquisa acreditam que tudo dependia de como fazer o acolhimento, nesse sentido, explicaram como desenvolveram esse processo:

[...] a princípio eu apresento os alunos e início falando em espanhol que é a maneira como eu me comunico com esses alunos, aí eu conto um pouquinho da rotina e peço para que eles falem da rotina deles, como é a escola, que isso desperta a curiosidade dos alunos e eu faço a tradução para eles, e a partir daí gera o diferente, por isso não gera tanto preconceito, agora caso contrário talvez houvesse preconceito, porque o aluno fica isolado, não se sente importante, ele não sabe, fica desmotivado, frustrado. [...] logo no começo eu trabalhava diretamente com ela (aluna venezuelana), lia, tentava ler as coisas para ela, explicava diretamente para ela, passava muitas atividades em dupla porque aí já ia fazendo amizade com os meninos, e aí havia uma troca, e até hoje é assim, quando eu vejo, percebo que ela está com dificuldade, eu procuro atendê-la pessoalmente, assim, diretamente, falar com ela, ver com que ela está tendo dificuldade, porque, o que pode se fazer para melhorar, mas é um processo demorado, porque enquanto ela não conseguiu dominar bem a língua portuguesa ela vai ter dificuldade, eles terão dificuldade (ANDARA e SILVA, 2020, p. 9-10).

Ressaltam as pesquisadoras que, no contexto migratório, no reflexo no âmbito escolar, as estratégias utilizadas para inserção dos alunos tem sido fundamentalmente o trabalho individual, o seja, a disposição e esforço, a atenção redobrada por parte do professor para com o aluno. É importante ressaltar o que esse processo de convivência com esses alunos migrantes deixou nas vidas dos professores envolvidos na pesquisa,

Ressaltaram que tem sido extremamente enriquecedor tanto na área profissional quanto no pessoal. Na questão sobre a escola, se ela está preparada para receber alunos migrantes, quatro dos cinco professores acreditam que a escola brasileira não está preparada para receber alunos migrantes (ANDARA e SILVA, 2020, p.10).

A partir da experiência da pesquisa, chama a atenção que a escola não tenha uma política de acolhimento para o aluno migrante e nem orientação metodológica e pedagógica, ficando a critério dos professores as iniciativas para a interação, o reforço das possibilidades de aprendizagem, etc.

O terceiro e último eixo da pesquisa realizada com os professores e alunos migrantes na escola de Mato Grosso do Sul foi diretamente relacionado ao ponto de vista do professor

acerca da interculturalidade e multiculturalidade. Segundo as autoras, os docentes se referiram a interculturalidade e multiculturalidade como palavras sinônimas, com termos referentes às culturas diferentes e também que a escola deve ser um espaço de acolhimento. Observaram as pesquisadoras que essa concepção de interculturalidade e multiculturalidade dos professores vão ao encontro do que Candau (2008) denomina de política assimilacionista, que defende a integração na sociedade, porém, não questiona a cultura hegemônica e nem o seu caráter monocultural.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se referem aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008, p. 50)

Poder-se-ia afirmar que um caminho para entender e atender o fenômeno migratório nas escolas brasileiras é o desenvolvimento de uma educação intercultural que dê conta das complexidades, tensões e desafios que supõe as diversidades que nos configuram como sociedade, sobretudo das implicações na dimensão dos direitos que sustentam uma cidadania plena.

3.2. Roraima: migrantes venezuelanos em sala de aula

O Ministério da Educação uniu-se aos órgãos representantes do sistema de educação do estado de Roraima, à Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) de Roraima, à Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista RR e à Universidade Federal de Roraima (UFRR), de forma que realizou, em janeiro de 2018, uma força-tarefa para normalizar e constituir documentação escolar de crianças venezuelanas que necessitassem realizar matrículas em escolas brasileiras.

Para o ingresso nas escolas foi realizada uma avaliação através de uma prova simulada para determinar se as crianças precisariam ser niveladas para ingressarem na rede de ensino brasileira. Segundo o secretário de Modalidades Especializadas de Educação do MEC, Bernardo Goytacazes de Araújo, esse modelo de avaliação é usado em todo o Brasil. O conteúdo para a prova de avaliação é adaptado conforme a idade de cada uma das crianças para que fosse possível identificar o grau de conhecimentos prévios, as competências e as habilidades que já possuíam e quais elas teriam condições de responder.

De acordo com a secretaria do MEC¹⁰, há uma atenção especial para a avaliação do nível de escolaridade das crianças venezuelanas, de forma que, devido à formalidade da língua do Brasil ser o português, as crianças realizam a prova em língua portuguesa, portanto, é colocado um tradutor/um leitor que auxilia na tradução e na interpretação dos quesitos para o espanhol. Assim, após a aplicação da prova, ou seja, ao passar por esse nivelamento, a criança já pode ser matriculada na série correspondente para iniciar seus estudos em qualquer cidade aonde for realocada no Brasil.

Segundo a Secretaria de Educação de Roraima, de acordo com um levantamento feito ainda em 2018 e registrado na plataforma do MEC, só as redes de ensino estadual e municipal de Roraima haviam atendido a um total de 6.460 alunos venezuelanos com documentação regularizada para ingressar nas escolas em 2019. No entanto, mesmo com o calendário pronto para 2019, a secretaria ressaltou que em Roraima havia mais de seis mil crianças venezuelanas em idade escolar, entre 6 e 17 anos, nas redes estadual e municipal de Roraima.

Da mesma forma, conforme o MEC, aos adolescentes e aos jovens migrantes com idade igual ou maior que 18 anos, em fase de conclusão do Ensino Médio, a medida providencial para sanar o problema de documentação escolar foi a aplicação de uma avaliação específica de finalização para dar a certificação do Ensino Médio, seguindo o exemplo do Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA), programa de modalidade de ensino já implantado na educação brasileira.

Segundo o secretário Bernardo Goytacazes do MEC, seguindo essa modalidade de conclusão de Ensino Médio, o jovem migrante é habilitado e pode concorrer às vagas ociosas ou remanescentes que a Universidade Federal de Roraima pode vir oferecer a eles, de forma que, uma vez que esse jovem esteja com seus documentos escolares regularizados, em qualquer estado do Brasil que chegar como refugiado, seja dado em plena condição de dignidade, inclusive no acesso ao ensino de qualidade.

Sobre a proposta do MEC¹¹ em relação às crianças venezuelanas, em uma visita, o ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez, ocorrida em Roraima em 2019, trouxe para governo estadual uma proposta de alfabetização para as crianças em idade escolar, vindas da Venezuela. O ministro se colocou à disposição para dar toda a assistência para as crianças que precisassem de novos métodos de alfabetização devido à nova realidade em outro país. Assim,

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/venezuelanos>.

¹¹ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/72711-ministro-coloca-mec-a-disposicao-para-alfabetizar-criancas-venezuelanas-refugiadas>.

pôs à disposição, no MEC, uma Secretaria de Alfabetização, atuante em projetos específicos voltados às crianças em processo de alfabetização. No caso, segundo o ministro, o novo método oferecido atenderia às necessidades das crianças venezuelanas para alfabetização em espanhol, português e em língua nativa.

Assim, segundo o MEC, o esforço para a ajuda humanitária aos migrantes venezuelanos, não poderia ser algo direto, exigindo a coordenação dos trabalhos pela Força-Tarefa Logística Humanitária do Exército, onde os trabalhos são realizados de forma conjunta por órgãos federais, estadual e municipais. Cabe também ressaltar que, sobre as atribuições do papel do MEC, apesar de não estarem bem especificadas no protocolo de intenções, este sinalizou que existia a possibilidade algumas propostas de trabalho para a iniciativa, como antecipação das parcelas do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para municípios que recebessem cem ou mais estudantes imigrantes em suas escolas.

Por outro lado, segundo o ACNUR (2020), enfatiza que até 2019, houve 57.800 crianças migrantes com idade entre 0 e 4 anos, 54.614 crianças entre 5 e 9 anos, e 52.601 entre 10 e 14 anos, ou seja, todos com idades escolares. O que se percebeu foi que a escola municipal tem uma gama de matérias primas para serem lapidadas, a partir dessa grande demanda de crianças migrantes.

No estado de Roraima, para atender aos migrantes venezuelanos, na dimensão educativa, se conta com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que faz parte do Sistema S, no estado. A iniciativa trata-se de oferta de cursos gratuitos para os imigrantes. “Entre estes cursos ofertados, fora ministrado Português para Venezuelanos”. Os cursos se deram por meio de uma parceria que foi firmada entre a Organização Internacional de Migração (OIM) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Os referidos cursos ocorreram em 2019, ao todo 120 refugiados venezuelanos tiveram a oportunidade de participar da ação que culminou com uma cerimônia na noite do dia 14 de maio de 2019, no auditório do SENAC- São Francisco. o momento teve direito a apresentação musical, onde artistas venezuelanos se apresentaram. Quanto aos cursos ofertados,

Foram¹² dez cursos distribuídos em seis turmas de 20 alunos cada, moradores dos abrigos Rondon 1, Rondon 3, Jardim Floresta, Latife Salomão e São Vicente em Boa Vista e do abrigo Janokoida em Pacaraima – mas outras dez pessoas puderam participar nos cursos. As aulas aconteceram no Senac São Francisco em Boa Vista, e na Escola Municipal Casimiro de Abreu em Pacaraima. Foi a segunda vez que a OIM contratou cursos do Senac Roraima.

¹² <https://www.rr.senac.br/portal/index.php/imprensa/noticias/894-portas-abertas-para-uma-nova-vida-no-brasil>. “Portas abertas para uma vida nova no Brasil”. Notícias Publicado: 15 Mai 2019.

O crescimento populacional no estado de Roraima é percebido tanto na capital quanto em alguns municípios do interior do estado. Roraima¹³ registrou o maior crescimento populacional do país entre todos os estados nos últimos seis anos, com um aumento populacional de 20%, quase o dobro dos outros dois estados que ficaram com o 2º e o 3º maiores aumentos (Amapá; com 13,9% e Amazonas; com 10,8%) e bem acima da média de crescimento populacional do Brasil, com 5,1%.

Assim, o crescimento populacional de Roraima, no ritmo que este segundo estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), deverá, até 2022, receber cerca de 79 mil venezuelanos. O estudo revela ainda que Roraima deve atingir a marca dos 984.511 habitantes em 2060 e seguir crescendo até 2065.

De acordo com o portalamazonia¹⁴ só entre os anos 2015 e 2017, 20,5 mil venezuelanos migraram para Roraima e mais 58,5 mil devem entrar no estado nos próximos três anos. Conforme um levantamento da prefeitura de Boa Vista realizado no ano passado, mais de 25 mil migrantes vivem na capital.

Dessa forma, os dados do Censo Escolar mostram que aumenta cada vez mais o número de alunos estrangeiros frequentando sala de aulas na Educação Básica da rede pública de ensino.

Entre os anos de 2015 e 2016 houve um crescimento equivalente a 30% dos alunos migrantes em escolas na capital do Estado. Em relação aos alunos migrantes venezuelanos, o Censo registrou 4.123 alunos matriculados nas escolas da rede estadual, em 2019.

Há um crescimento populacional considerado no que se refere à população venezuelana. É preciso destacar que, segundo Sayad (1998), a imigração é o processo que se dá em virtude de questões políticas e por questões econômicas, que gera o deslocamento de pessoas de um lugar para outro. Neste contexto, tanto a rede de ensino Estadual quanto a rede de ensino do município de Boa Vista foram impactados por esta situação.

No cenário Nacional, destacam-se ainda como políticas públicas educacionais brasileiras os Pareceres e Decretos que regem sobre igualdade de condições de vida e de cidadania para os povos que vivem em solo brasileiro e ou que compõem a nação brasileira. Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como

¹³ curtirroraima.com/populacao-em-rr-aumentou-20-nos-ultimos-seis-anos-diz-ibge/ Por curtirroraima- 27 de maio de 2019

¹⁴ portalamazonia.com/noticias/cidades/ibge-populacao-de-roraima-deve-chegar-a-quase-1-milhao-de-habitantes-em-2060

regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/200, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros¹⁵.

Ao longo dos anos, com o crescimento do fluxo migratório, várias são as normativas que vêm regulamentar as políticas educacionais, entre essas destaca-se ainda o Parecer CNE/CEB Nº:1/2020. Aprovado em: 21/5/2020, trata da regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro¹⁶.

Em 14 de dezembro de 2018, a Defensoria Pública da União (DPU), por meio do Grupo de Trabalho Nacional “Migrações, Apatridia e Refúgio”, nos encaminhou Petição de Recomendação, que o Conselho Nacional de Educação (CNE) normatizasse a matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (grifo nosso). As motivações eram as dificuldades que lhes barravam ou lhes dificultavam enormemente o acesso à educação básica pública: 1) necessidade de comprovar documentação de escolaridade anterior; 2) exigência de tradução juramentada de documentação; 3) não aplicação pelas instituições de ensino de avaliações de equivalência para fins de classificação nas séries e etapas escolares; 4) ausência de norma nacional específica sobre direitos de educação para refugiados.

O Brasil é um país de grandes proporções territoriais, possui vários estados que fazem fronteiras com outros países na América Latina. Inclusive, há estados que fazem fronteiras com mais de um país, como é o caso do estado de Roraima, localizado na região do Norte do Brasil (IBGE, 2019).

Boa Vista, capital de Roraima, tem sido um ponto de chegada e também passagem de migrantes venezuelanos, ao mesmo tempo que o governo acolheu e ainda acolhe, também propiciou e segue proporcionando meios de interiorização através do exército, e das ONGs de apoio ao imigrante. No entanto, devido a chegada em massa de venezuelanos ser constante, o que se evidencia pela superlotação dos treze abrigos de atendimento para esses imigrantes,

¹⁵ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf

¹⁶ <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>

implicando um grande número de imigrantes venezuelanos morando nas ruas e em prédios abandonados em situação de risco à saúde e à vida (BRAGA, JESUS e LACERDA, 2017).

Dallari (2018) demonstrou em seu estudo que o aumento populacional repentino em larga escala gerou diversos contratempos para a estrutura governamental do estado gerando diversos conflitos entre as populações migrantes e aos moradores do estado. Dentre os conflitos percebidos pela sociedade, devido a migração venezuelana, tem-se a superlotação das redes de saúde e assistência social, de forma que, a parte da sociedade que depende de maior atenção de benefícios sociais, reclamam da falta de atenção por parte das instituições responsáveis pelo atendimento, bem como, a forma de distribuição desses benefícios, como, por exemplo, a bolsa de auxílio do Governo Federal, devido ao processo pandêmico, que atende tanto aos brasileiros quanto aos migrantes. Destacamos o aspecto escolar como significativo, tendo em vista que a escola não estava preparada para lidar com os aspectos culturais e linguísticos dos povos recebidos, necessitando de uma readequação de toda a estrutura institucional e pedagógica para atender a demanda. Nesse sentido, o incomodo é percebido por parte dos migrantes, no que diz respeito às vagas, onde os pais migrantes são obrigados a colocarem seus filhos em escolas muito distantes e de difícil acesso, devido à falta de vagas em escolas mais próximas de suas moradias.

A convivência social entre venezuelanos e brasileiros e a construção dos processos identitários envolvem aspectos relacionais e situacionais e uma relação de poder, conflitos e disputas, em que os conflitos são instrumentos importantes para o entendimento das disputas e o poder está associado a insubordinação de interesses da identidade hegemônica e da identidade subordinada, afetando nacionais e imigrantes (CASTELLS, 2000; JAROCHINSKI SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Padilha (2018) enfatiza a existência de uma tensão conflituosa existente entre parte dos nacionais e os venezuelanos, que se instalou no estado de Roraima, que esbarra nas categorias preconceito, xenofobia e discriminação, estudadas em diversas teorias sobre os processos identitários. Essas relações de encontro de identidades resultam em conflitos no contexto migratório, não apenas de construção de identidade - a partir das relações - mas subversão quanto aos aspectos culturais, políticos e sociais, gerando, em alguns casos, discriminação e racismo, entende-se que

A discriminação e preconceito a esse “outro” tão diferente na sua cultura, na sua cor, no seu modo de falar, na sua religião, colocam novos desafios de inclusão e diálogo intercultural para um Estado que construiu sua identidade muito pautada nas contribuições que trouxeram os imigrantes do século XIX, brancos e europeus e que

agora recebe novos imigrantes vindos [...] de outros países, os quais vem ao Brasil procurar oportunidades de trabalho e de reconstruírem suas vidas. (ASSIS & MAGALHÃES, 2016, p. 246)

Nessa convivência entre os grupos e atores sociais, torna-se visível o processo de diferenciação e a busca da autoafirmação das populações em processo migratório, processo este que não se constitui somente pela existência de atributos culturais diferentes, mas por meio de uma inclusão, que ocorre nesse reconhecimento do outro a partir do contato, e da exclusão, quando o outro é percebido como uma ameaça. Essa ameaça surge através dos estereótipos criados sobre determinado grupo, o que na maioria dos casos é resultado de uma construção social. Moreira (2019, p.59-60) afirma que,

“[...], estereótipos são falsas generalizações sobre membros de determinados segmentos sociais. [...] Os indivíduos podem ter traços comuns com outras pessoas, o que os tornam membros de certo grupo, mas há entre eles uma variedade significativa, fator que torna essas generalizações problemáticas. [...] Estereótipos são muito mais do que generalizações utilizadas para atribuímos sentido às nossas experiências. Eles cumprem uma função ideológica porque permitem a reprodução de relações assimétricas de poder existentes em uma sociedade”.

Deste modo, a construção identitária e o pertencimento dos imigrantes se manifestam de forma visível e invisível em meio às manifestações de xenofobia e solidariedade, ainda que de maneira conturbada e diversificada, pelas pessoas que vivem na capital em relação aos venezuelanos refugiados em Boa Vista (PADILHA, 2018; CASTELLS, 2000). Esse conflito é minimizado com o exercício de políticas públicas que garantem igualdade e/ou equidade quanto aos direitos dos imigrantes.

3.3. Políticas Públicas, Migração e Sistema de Ensino

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) reafirma em suas atribuições que a Educação Básica de qualidade é um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e que a formação escolar é o alicerce indispensável para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos com a finalidade de proporcionar o desenvolvimento humano para liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p.6).

Assim, é importante ressaltar que, no título I da Lei nº 8.069, 1990/2019, e art. 2º do (ECA, 2017), considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade, onde se insere grande

parte dos imigrantes que chegam ao Brasil. Agregado a isso, no art. 4º da mesma lei, é estabelecido que é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A Declaração de Salamanca (1994), também, corrobora com isso e reafirma o fato de que toda criança tem direito fundamental à educação e a ela deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível de aprendizagem adequado ao seu desenvolvimento escolar e intelectual. Afirma, também, que aos sistemas educacionais deveriam ser designados programas educacionais implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade e características em busca de atender suas necessidades básicas, possibilitando a aprendizagem.

É importante averiguar e elucidar acerca de quais políticas públicas de educação municipal são utilizadas para esse atendimento, visto que no documento descrito as Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (NDCEB) buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013).

Portanto, busca-se refletir o papel da escola face a diversidade de alunos imigrantes, identificando as propostas curriculares no contexto da sala de aula, uma vez que o processo de ensino e a aprendizagem para esse público se constitui de desafios no que diz respeito à pluralidade cultural e linguística existentes nos espaços das salas de aulas e no âmbito escolar brasileiro.

Sobre esse contexto, a DCNEB também corrobora ao dizer que cabe a cada instituição escolar a socialização do conhecimento e a recriação da cultura. Acrescenta ainda que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo nessa realidade é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2013).

3.3.1. Documentos Curriculares do Sistema de Educação de Roraima

Com o processo de construção do documento Curricular de Roraima a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, iniciou o processo de construção do Documento Curricular de Roraima (DCR), com a composição da estrutura de governança, publicado na Portaria N°. 2812/17/SEED/GAB/RR, que institui a Comissão Estadual e Comitê Executivo da BNCC. Em abril de 2018, foi constituída a equipe de gestão e de redatores do currículo estadual sob Portaria N°. 1040/18/SEED/GAB/RR, sendo que a equipe foi responsável pelo processo de elaboração, análise, escrita e monitoramento do DCR. Em maio de 2018, formalizou-se a assinatura do Termo de Adesão e Compromisso ao Currículo único e termo de Cooperação Técnica entre o estado e 14 municípios do território roraimense, normatizando o regime de colaboração para a implementação da BNCC e elaboração do DCR, alinhados às diretrizes do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)¹⁷.

O processo de planejamento das ações propostas, conforme Termo de Referência e Plano de Trabalho, foram organizados a partir de um cronograma de atividades mensais, alinhado às macro ações do ProBNCC/MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)¹⁸ e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)¹⁹, em sete etapas: a) indicação de bolsistas em abril/2018, b) mobilizações e encontros presenciais, de maio a novembro, c) consolidação da 1ª versão do currículo, em 30 junho, plataforma de consulta pública, de 23 de julho a 17 de setembro, d) 2ª versão do Documento Curricular, à luz das contribuições da Consulta Pública, em 31 de outubro, e) realização dos seminários regionais

¹⁷ Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (**ProBNCC**). O programa tem o objetivo de apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação e a Secretaria de Educação do Distrito Federal no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos alinhados à BNCC. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-aco/es/programa-de-apoio-a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-probncc> >. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

¹⁸ Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/consed> > Acesso em: 20 de agosto de 2021.

¹⁹ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. Disponível em: < <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime> >. Acesso em: 20 de agosto de 2021.

para discussão e consolidação do DCR, de 06 a 09 de novembro, f) sistematizações das contribuições pós seminários, em novembro, g) entrega da versão final ao Conselho Estadual de Educação, em 13 de novembro.

Diante do exposto, o processo de análise e reescrita das contribuições quantitativas e qualitativas advindas das etapas de Consultas públicas do DCR consolidaram textos introdutórios, organizador curricular e orientações didáticas pedagógicas dos componentes curriculares da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Destacamos ainda que, para se chegar à versão final do DCR, houve, ainda, análise e discussão do documento, por membros do Conselho Estadual e Municipal de Educação, Grupos de trabalhos – GTs, professores especialistas da rede estadual, municipal e privada de ensino e leitores críticos das instituições de Ensino Superior (IES), considerando os fundamentos e princípios didático-pedagógicos proposto no DCR para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Educação Básica.

A sociedade, no contexto atual, necessita de um processo educativo frente uma perspectiva inovadora e inclusiva, trazendo para o centro do processo a reflexão sobre o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. Nesse sentido, o desenvolvimento integral do sujeito pressupõe um processo formativo, que possa contribuir significativamente no seu desenvolvimento físico, intelectual, social, emocional.

3.3.2. Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista e suas ações para Alunos Migrantes

O crescente número de venezuelanos no estado de Roraima trouxe para a Rede Estadual e Municipal de Ensino grandes desafios, pois como acolher a tantos sem um planejamento prévio? Como agregar diante de tantas transformações e diversidades? A capital do Estado, o município de Boa Vista foi o mais afetado. O número é bem expressivo conforme podemos observar.

O Documento Curricular de Roraima foi construído à luz das diretrizes da BNCC e é um instrumento que direcionará as políticas públicas educacionais e o currículo a ser ministrado em todas as escolas das redes estadual e municipal, tendo como foco os direitos de aprendizagem e as Diretrizes Curriculares que apresentam uma Base Comum e uma Base Específica. Todas as escolas municipais, estaduais, públicas e privadas precisam seguir a Base Nacional Comum da Educação Básica, estabelecida pelo Ministério da Educação (MEC), ou

seja, todas as unidades de ensino do Brasil devem trabalhar conteúdos únicos, para garantir que uma criança que está na região norte possa desenvolver as mesmas habilidades daquela que está no sul. Seguindo essas diretrizes nacionais, os estados brasileiros podem adotar o método de ensino estruturado.

O Currículo das escolas municipais de Boa Vista é diferenciado das demais dos outros municípios. Nos últimos sete anos houve um maior investimento na Educação municipal com a modernização do ensino de Boa Vista, que já proporcionaram avanços significativos na vida de muitas crianças. Diversos fatores contribuíram para essa transformação que vão desde a construção de novas escolas e creches à criação de uma metodologia de ensino moderna, valorização dos profissionais da educação, concursos públicos, capacitações e implantação de um novo currículo escolar com foco na primeira infância, com salas lúdicas e robótica.

Em 2013, a Secretaria Municipal de Educação fez uma pesquisa e constatou que os alunos de Boa Vista tinham muita dificuldade de aprendizagem, pois havia uma defasagem no conteúdo repassado. Por isso, o município implantou o *Programa Saber Igual*, que é um método de ensino estruturado.

O referido método permitiu a introdução de um novo método de ensino, por meio do Instituto Alfa e Beto (IAB)²⁰, currículo que permite ao professor dividir por bimestre os quatro eixos: números e operações, grandezas e medidas, formas e volumes e tratamento da informação. Ou seja, há uma sequência didática de atividades. Da mesma forma, ocorre com todas as outras disciplinas: separam-se os eixos e aplicam o conteúdo. Seguindo o novo método, cada série tem um material específico de acordo com o que o aluno deve aprender. Todos começam o ano letivo com os livros em mãos. Em cada kit, há livros de atividades para serem utilizados em sala de aula e os cadernos de atividades para casa.²¹

Os professores também recebem um manual de como aplicar o conteúdo. Todo o material foi avaliado pela equipe técnica do MEC em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e não há nenhuma restrição. Faz parte ainda do Currículo de Boa Vista o Programa

²⁰ <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2015/06/saber-igual-metodo-de-ensino-estruturado-reduz-analfabetismo-na-rede-municipal>

²¹ O Instituto Alfa e Beto, oferece análises que evidenciam-se e como políticas e práticas educacionais que contribuem para desenvolver nos alunos habilidades e competências essenciais para fazê-los avançar de forma satisfatória dentro da escola e no mercado de trabalho. Por entender que a sociedade brasileira e muitos daqueles que ocupam posições influentes ainda não despertaram para o enorme desafio que precisa ser vencido na educação, aspiram transformar essa situação.

ZOOM: Educação para a Vida, que aliou a utilização de LEGO²² ao aprendizado. A inclusão do programa na grade curricular teve como objetivo inovar o sistema educacional e fomentar a inteligência criativa dos alunos²³. Cada escola recebeu kits tecnológicos contendo cerca de 500 peças cada um.

As atividades foram introduzidas nas aulas como ferramenta de estímulo a reflexão, solução de problemas, o diálogo, a interação e a autonomia, além de despertar a criatividade, o desejo de aprender e as diversas habilidades e competências como respeito ao próximo e trabalho em equipe.

Trabalhando no currículo atual há ainda a robótica educacional. Em agosto de 2018, a Prefeitura de Boa Vista iniciou a implantação de aulas de robótica²⁴ em todas as escolas municipais. A implantação de mais uma ferramenta de ensino em sala de aula veio para transformar o cotidiano de todos os estudantes de Boa Vista.

4. DIVERSIDADE CULTURAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES

É um fato que os seres humanos se deslocam de um lugar para outro por diferentes razões. Uns migram pelo simples prazer de viajar, porque é de sua natureza, outros por necessidade de trabalho, na procura de uma melhor situação financeira, outros para se juntar com familiares e outros, ainda, para salvar a própria vida. Enfim, múltiplos e diversos motivos que incidem na configuração de uma complexidade social e cultural que tentamos estudar e compreender.

Em nossa imersão investigativa nos debruçamos sobre as consequências dessas migrações na sua relação com a inclusão social, no que diz respeito ao atendimento educacional de fato e de direito, no Sistema de Ensino Municipal de Boa Vista, RR, um direito já adquirido pela lei de refúgio lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997²⁵ e pelo decreto nº 9.199 de 20 de

²² LEGO em sala de aula: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2018/10/semana-da-crianca-brincadeiras-em-sala-de-aula-estimulam-a-aprendizagem-das-criancas>

²³ A metodologia da ZOOM education for life está presente em mais de 450 escolas particulares e em mais de 500 escolas Sesi de todo o Brasil. Os programas atendem Educação Infantil, Fundamental e Médio, trabalham os conteúdos de STEAM e Robótica fundamentados nos conteúdos curriculares de ciências e matemática.

²⁴ Saiba mais em: <https://www.boavista.rr.gov.br/noticias/2019/08/robotica-educacional-projeto-atende-100-das-escolas-de-boa-vista-em-um-ano-de-implantacao>

²⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm

novembro de 2017²⁶, que regulamenta a lei de migração brasileira, nº 13.445, de 24 de maio de 2017²⁷, Capítulo I, das Disposições Preliminares, Seção II, trata dos princípios e das garantias aos direitos dos migrantes. Assim, o Art. 3º sobre a política migratória brasileira que rege pelos princípios e diretrizes, contempla essa lei geral no Item XVII, onde estabelece a proteção total e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante.

Sobre esse direito, no mesmo contexto da lei de migração e Artigo 4º, diz que ao migrante é garantido viver em território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, bem como, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Ligado a isso, os migrantes são assegurados no Item III do mesmo artigo, onde estabelece sobre direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes. Dessa forma, se concretiza no Item X do mesmo artigo, direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória.

Nossa inquietação com a problemática educação, migração e interculturalidade, refletida pelo viés das ciências humanas, foca-se na situação desses sujeitos migrantes, com as suas diferenças culturais, inseridos no âmbito das escolas como iguais. Nesta pesquisa procuramos compreender e refletir sobre as questões migratórias na sua relação com a demanda de matrícula escolar, a política de acolhimento de alunos migrantes nas escolas municipais de Boa Vista, RR. Preocupa-nos a construção da interculturalidade a partir de uma realidade de diversidade cultural presente no processo de inclusão escolar com a participação de alunos migrantes, especialmente venezuelanos.

Na pesquisa de campo, na Escola Municipal Juslany de Souza Flores, trabalhamos de forma geral com análise de documentos de matrículas de alunos através da abordagem quantitativa, averiguando os anos de 2016 até 2020, como um reflexo da realidade migratória nas escolas municipais da capital do estado de Roraima.

A escolha dessa escola foi devido à localização da mesma, por estar em um bairro periférico e centralizado sob uma circunferência de outros vários bairros, com um grande índice de moradores migrantes, em particular, venezuelanos.

A Escola Municipal Juslany de Souza Flores, localiza-se na Rua 08, nº 289, do Bairro Jardim Tropical, na Zona Oeste de Boa Vista – RR. Foi inaugurada e oficializada como escola no dia 25 de maio de 2012, sob o decreto de criação nº 086/E, aprovado e sancionado sob a

²⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm

²⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm

administração do prefeito Iradilson Sampaio. No entanto, as atividades educacionais iniciaram dia 27 de fevereiro de 2012, e o primeiro nome que a instituição de ensino recebeu foi Escola Municipal Jardim Olímpico, por ser próxima à Vila Olímpica, ponto de referência da localização.

O nome atual da escola é em homenagem à servidora municipal Juslany de Souza Flores, falecida no ano de 2010, por complicações de parto, aos 28 anos de idade – a criança sobreviveu. Ela era casada e mãe de dois filhos. Contribuiu com o município prestando serviço público na **Secretaria Municipal de Gestão Social** (SEMGES) e na SMEC.

A escola Juslany de Souza Flores, assim como as outras escolas municipais, atende às modalidades de Educação Infantil, e começou com 18 salas de aula e 36 turmas de Ensino Infantil e Ensino Fundamental, distribuídas entre os turnos matutino e vespertino. A escola começou com um total de 789 alunos matriculados, mesmo sem sala multifuncional na época, apontava-se as necessidades do atendimento diferenciado. Segundo o registro, em 2012, já haviam 11 alunos inclusos nas turmas com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Ao iniciar o primeiro processo de matrículas, em 9 de janeiro de 2012, a escola teve auxílio de funcionários cedidos pela SMEC para realização das matrículas e composição das turmas. A equipe era formada pela diretora Maria Martins de Oliveira Pereira, a secretária Manuela Catarina de Melo Borges Ferreira e a coordenadora Adones Rosalídia Meneses.

Consta, também, no registro da escola que para iniciar as atividades de ensino com o grupo de professores enviados pela SMEC, a primeira ação que a equipe gestora utilizou foi a conversa informal, como sondagem, para saber quais experiências os professores já tinham nas modalidades de ensino da escola ou quais experiências gostariam de adquirir em relação aos seguimentos do Ensino Fundamental. Após esse processo, para se constituir a harmonia de um ensino significativo, o segundo passo foi a realização de acordos entre a gestão e os professores, de forma que cada um fizesse um plano anual e um quinzenal e, posteriormente, a gestão e os professores realizassem a 1ª Semana de Diagnóstico/Avaliação para discutir a qualidade e resultado do ensino.

Tendo em vista a formação da base escolar, com a gestão e professores alinhados, no dia 27 de fevereiro de 2012, a equipe ornamentou a escola com temáticas de boas-vindas para receber seus primeiros alunos. Assim, deu-se o início às atividades educacionais com 722 alunos, com turmas do primeiro período ao quarto ano, mesmo com o prédio da escola ainda em fase de conclusão.

Quanto aos funcionários de apoio, à medida que chegavam à escola recebiam as atribuições, tarefas e funções. No dia 13 de abril do mesmo ano, foi empossada uma nova coordenadora, a professora Jocivânia Alves de Melo Bezerra, sob decreto nº 397P. Logo após esse evento, a equipe gestora e professores iniciaram ações para construção do Regimento Interno da instituição, da Associação de Pais e Mestres (APM) e, junto a isso, a iniciativa de confecção de carteiras individuais para identificação de entrada e saída dos alunos.

Ao iniciar as análises desta pesquisa, pelos quantitativos de controle de matrícula inicial do Censo Escolar pelos quantitativos de controle de matrícula final, percebeu-se que se compararmos os aspectos físicos, em relação à estrutura e salas, e humanos, em relação ao número de alunos e funcionários de forma geral, a Escola Juslany de Souza Flores não mudou seus aspectos desde o ano de 2012, quando iniciou suas atividades (página 68), até o ano de 2016, do corte temporal da pesquisa, conforme demonstrativos na tabela abaixo. O número de salas e de turmas são as mesmas, mudando apenas nas ofertas de modalidades de ensino e qualidade de atendimento, implicando no aumento do quadro de funcionários, com 9 gestores, 41 professores e 23 funcionários administrativos. Um total de 73 funcionários, conforme mostrado na tabela 02.

Tabela 01 Quantitativo de alunos matriculados entre os anos de 2016 a 2020 (1ª análise)

Descrição de matrículas da escola	Quantitativos de matrículas/ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
Número de alunos	939	923	937	1.060	1.254
Número de alunos estrangeiros	-	9	67	121	186
Salas de aula	18	17	19	20	27
Salas de aulas provisórias (Container)	-		-	-	7
Quantidade de turmas	36	34	38	40	54
Descrição de matrículas do Censo Escolar					
Matrícula Inicial	918	987	951	1.061	1.292
Admitido após a matrícula Inicial	13	62	64	68	-
Total	931	1.049	1.015	1.129	1.292

Dentro do mesmo contexto da escola, como se observa na tabela 01, em um outro levantamento do censo até o mês de novembro do ano de 2017, os números de salas de aulas e de turmas foram alterados. No ano de 2016, havia 18 salas e 36 turmas. Em 2017, esses números

foram reduzidos para 17 salas e 34 turmas. Na contagem da escola, em 2016, foram 939 alunos matriculados e não houve matrículas de alunos migrantes. Já em 2017, foram 923, dentre esses alunos, 9 eram migrantes. Dessa forma, percebe-se, que houve alterações, não em relação ao número de alunos, mas, em relação aos alunos migrantes. Como já visto na tabela 01, no levantamento do Censo, em 2016, a matrícula inicial foi 918, já em 2017, foi 987. Em 2016, 13 alunos foram admitidos após a matrícula inicial. Em 2017, foram 62 alunos o que resultou em 931 matrículas, no total do censo de 2016, e 1049, em 2017.

Tabela 02 Quantitativo de servidores entre os anos de 2016 a 2020

Descrição dos servidores	Quantitativos de servidores/Ano				
	2016	2017	2018	2019	2020
Gestor	01	01	-	01	01
Vice gestor	01	-	01	01	01
Coordenador Pedagógico	02	03	02	03	02
Secretário Escolar	02	01	02	01	01
Apoio de Gestão	01	-	-	01	01
Apoio de Coordenação	02	-	01	02	02
Professores					
Professor de sala de aula	28	34	38	40	54
Professor de Arte Educador	06	05	06	06	06
Professor de Educação Física	04	05	08	05	07
Professor de sala de Recursos Multifuncional	02	01	02	02	02
Professor de Sala de Informática	01	01	01	-	-
Professor Bilíngue	-	-	-	01	01
Funcionários administrativos					
Assistente de Aluno	09	07	12	11	11
Cuidador	03	04	03	13	11
Agente de Portaria	04	04	04	02	04
Auxiliar de Serviços Diversos	-	-	-	01	01
Assiste de Administração	-	02	01	02	02
Vigia	03	03	02	01	01
Merendeira	04	04	03	05	05

Destaca-se essa descrição comparativa pelo fato de que, no ano de 2017, na matrícula inicial pela contagem da escola, já se registavam as primeiras matrículas de alunos migrantes. Assim mesmo, pelo número de alunos admitidos entre a matrícula inicial e a matrícula final do censo do mesmo ano, conforme a tabela 01 percebeu-se que houve um aumento considerável entre a matrícula inicial e a matrícula final, com uma diferença de 118 matriculados a mais, entre os anos de 2016 e 2017. A análise indica que a maioria desses alunos admitidos após período de matrículas da escola são migrantes e, em alguns casos, brasileiros.

No entanto, quanto ao quantitativo de funcionários no ano de 2017, cabe ressaltar que, em relação à docência, constava nos registros, conforme demonstrado na tabela 02, 5 gestores, 46 professores e 24 funcionários administrativos. Um total de 75 e uma diferença de 2 funcionários a mais no atendimento da Escola Juslany de Souza Flores.

No mês de novembro do ano de 2018, a escola registrou, no geral, 937 alunos matriculados, dos quais 67 eram alunos migrantes. Em relação ao espaço físico, havia 19 salas e 38 turmas. No Censo Escolar, constavam 951 alunos na matrícula e mais 64 admitidos após ingresso inicial, com o resultado total de 1015 matrículas. Assim, em 2018, houve também diferença de 34 matrículas, desta vez, a menos que o ano de 2017. Em relação ao quantitativo do quadro de servidores, conforme a tabela 02, quanto à docência, registrou-se 6 gestores, 55 professores. Quanto aos demais, 25 funcionários administrativos, gerando um total de 86, no ano de 2018, com uma diferença de 11 funcionários a mais que no ano de 2018.

Em novembro do ano de 2019, o número de matrículas registrado pela escola foi de 1060, incluindo nesse total 121 matrículas de alunos migrantes. No entanto, o censo do mesmo ano registrou 1061 matrículas iniciais, mais 68 alunos admitidos após a matrícula inicial, o que resultou no total de 1129 matrículas e uma diferença de 114 matrículas a mais que o ano de 2018. Como consequência desse aumento significativo de alunos, o número de salas também aumentou para 20 e o número de turmas para 40, em 2019.

Ainda nesse contexto, quanto ao quantitativo de servidores, analisou-se na parte pedagógica que, no ano de 2019, no que diz respeito à docência, a Escola Juslany de Sousa Flores, contou com 54 professores, no geral, e 9 gestores. Quanto aos funcionários de apoio do mesmo ano, foram 35 funcionários administrativos, o que resultou em um total de 98 e uma diferença de 12 funcionários em relação ao ano de 2018.

Em relação ao ano de 2020, cabe ressaltar que foi um ano atípico, com atendimento diferenciado no ensino, devido ao surto pandêmico do Novo Coronavírus (COVID-19)²⁸, que tomou grandes proporções no mundo, na Portaria nº 49 de 19 de março de 2020, do Diário Oficial da União, publicada em 19 de março de 2020 no âmbito do Ministério da Educação, foram estabelecidas “medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19)²⁹,” o que significou nesse ano, a suspensão das aulas de forma presencial e, conseqüentemente, a primeira experiência com o sistema de atendimento e ensino de forma remota para a escola e para os alunos.

Segundo o art. 3º das normativas da Portaria nº 491, de 19 de março de 2020, do Diário Oficial da União, publicada em 19 de março de 2020, no âmbito do Ministério da Educação³⁰, as recomendações foram que, preferencialmente, os atendimentos remotos fossem realizados por meios eletrônicos. No entanto, o inciso 3º da mesma portaria diz que, excepcionalmente, os titulares dos órgãos, no caso, as escolas, os secretários de educação municipais e unidades MEC poderiam autorizar o acesso de público externo, desde que mantidas as precauções sanitárias e de saúde pública necessárias para a prevenção preconizada por esta portaria.

Nesse contexto, o § 5º do art. 4º da mesma portaria, diz que as atividades deveriam ser executadas remotamente e, no § 5º, o Ministério da Educação deu autonomia às instituições através de suas secretarias, assim, no ponto I, diz que caberia à instituição elaborar um plano laboral ou de trabalho, contemplando as atividades previstas no período de exercício remoto, destacando quais são as atividades prioritárias e qual o cronograma para as entregas diárias ou semanais. Nesse caso, os funcionários da escola foram contemplados quanto ao atendimento remoto conforme suas realidades; e, ainda no ponto III, diz que cabe à chefia imediata definir as ações de monitoramento que serão implementadas em relação às atividades do servidor em trabalho remoto.

²⁸Um vírus mortal que se alastrou sobre os países causando a morte de milhares de pessoas, desde o início do ano de 2019, mudando todo o sistema de atendimento em todos os setores públicos e nas escolas brasileiras. Tanto que as escolas municipais, estaduais e privadas passaram a funcionar através de atendimento remoto, conforme a realidade de cada secretaria e cada estado. De forma que as secretarias do governo em atendimento aos ministérios aos quais são ligadas, em atendimento ao art. 7º do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019 e pela Portaria MEC nº 342, de 17 de março de 2020, considerando o disposto na Instrução Normativa nº 19, de 12 de março de 2020, alterada pela Instrução Normativa nº 21, de 16 de março de 2020, ambas do Ministério da Economia, resolveram pelo Art. 1º que ficaria estabelecidas, no âmbito dos órgãos e unidades que integram a estrutura regimental do Ministério da Educação, descritos nos incisos I a III do art. 2º do Anexo I do Decreto nº 10.195, de 30 de dezembro de 2019, as medidas temporárias de prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19), enquanto perdurasse o estado de emergência de saúde pública de importância internacional.

²⁹ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-491-de-19-de-marco-de-2020-248881297>

³⁰ <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-491-de-19-de-marco-de-2020-248881297>

Finalmente, o art. 5º diz que fica autorizado o regime de trabalho excepcional e temporário, mediante autorização dos respectivos titulares de Unidades, aos servidores que possam exercer as suas atividades funcionais remotamente, sem necessidade de comparecimento ao Órgão e resguardada a efetiva prestação do serviço público.

A determinação da Secretaria Municipal de Educação, em relação ao atendimento dos alunos na Escola Juslany de Souza Flores, foi a de que as aulas ocorressem de forma remota, por meios tecnológicos e, para os alunos que não possuíam os meios necessários para enviar foto das atividades, os exercícios poderiam ser entregues diretamente na escola com datas marcadas pelos professores.

Mesmo assim, diante de toda a problemática pandêmica, a escola registrou no mês de novembro do ano de 2020, o maior número de matrículas comparando com anos anteriores. No quantitativo de controle da escola, já havia um total de 1264 matrículas incluindo 186 alunos migrantes. Por outro lado, no relatório de matrículas inicial do Censo do mesmo ano foi de 1292 alunos matriculados. Desse total, a diferença de alunos matriculados na escola em 2020 foi 163 a mais que no ano de 2019, conforme os demonstrativos a tabela 01 o que implicou na necessidade de ampliação da escola para 27 salas de aula e 54 turmas.

Quanto ao demonstrativo de funcionários na tabela 02, para o mesmo ano, encontrou-se um quantitativo de 8 gestores, 70 professores. Quanto aos funcionários administrativos, encontrou-se quantitativo de 35. Diante disso, o total de funcionários, no ano de 2020, na Escola Juslany de Souza Flores, foi de 113, com uma diferença de 15 funcionários a mais que o ano de 2019.

Cabe observar que, das 27 salas existentes, no ano de 2020, sete são salas provisórias (*container*). Na análise de 2020, observou-se que não houve admissão de matrículas fora do período normalizado pela instituição como nos anos anteriores, segundo a justificativa da secretaria da escola, essa mudança foi devido ao sistema de ensino ter sido de forma remota. É importante observar que nas análises dos quantitativos realizados pela secretaria da escola e pelos quantitativos do Censo Escolar, nos anos de 2016 a 2020, o aumento de funcionários administrativos foi de 1 funcionário por ano, de 2016 a 2018, aumentou para 10 no ano 2019 e estabilizou até 2020.

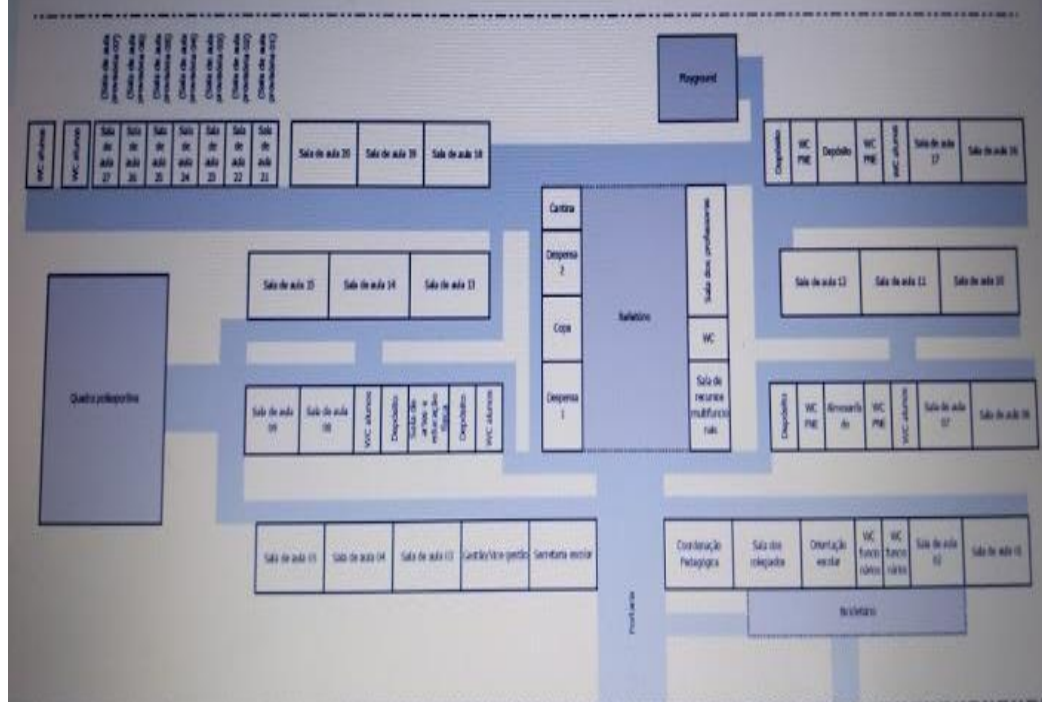
Com isso, percebe-se que, o aumento progressivo no quadro de funcionários segundo os quantitativos da Escola Juslany de Souza Flores, conforme os demonstrativos na tabela 02, está implicada à docência. Ou seja, a instituição foi ampliada tanto no espaço físico, em relação

às salas como no material humano em relação ao atendimento pedagógico, para atender a demanda de alunos migrantes, como demonstram as ilustrações abaixo.

Portanto, as fotografias inseridas abaixo, são demonstrações de como estava o espaço físico, até o ano de 2020. No gráfico ilustrativo de divisões e distribuições dos departamentos e salas da Escola Juslany de Souza Flores, demonstra todas as ampliações e capacidade de espacial da mesma, no atendimento dos alunos de forma geral. As demais fotografias, conforme escrito sobre a localização em cada uma, são demonstrações das ampliações e adaptações estruturais que foram realizadas para a acomodação e desempenho dos alunos.

Espaço físico da Escola Juslany de Sousa Flores até a conclusão da pesquisa

Rua 09



Rua 08

Plano e fachada da Escola Juslany de Souza Flores





Ginásio para atividades de educação física e saúde



Sala de aula comum e padrão



Vista do interior da escola. A esquerda, coordenação e a direita a secretaria e direção





Salas provisórias (contêiner), como eram nas primeiras visitas e início da pesquisa



Todas as salas provisórias têm capacidade para 20 alunos



Salas provisórias (container), no final da pesquisa já cobertas, seguindo o padrão da escola.

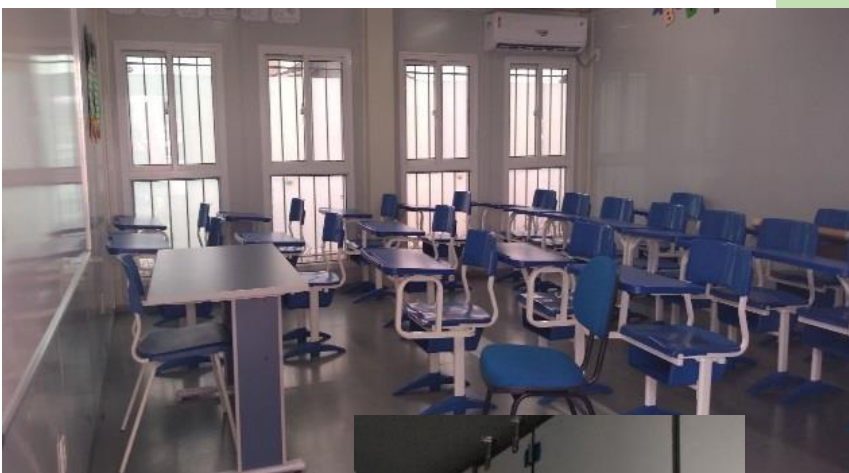




Uma das ruas da escola, que dá acesso às salas provisórias e ao ginásio



Pracinha e Parquinho de recreação, socialização e também, espaço usado nas aulas de robótica.



Interior das salas provisórias (contêiner)



Banheiros das salas provisórias (contêiner)

A escola Juslany de Souza Flores se regulamenta e se organiza administrativamente e em relação ao didático pedagógico e disciplinar, que corresponde à Educação Básica, no que diz respeito à sua modalidade de ensino - Educação Infantil e Educação Fundamental, com base na Proposta Pedagógica aprovada pela SMEC e Art. 1º do Decreto nº 086/E de 25 de maio de 2012, do Título I, das disposições preliminares e Capítulo 1, Da Caracterização, o mesmo decreto de sua fundação.

4.1. Administração escolar: acolher para educar

Ao pensarmos na história da Escola Municipal Juslany de Souza Flores e na acolhida de estudantes migrantes, questionamo-nos sobre o papel do espaço escolar e as suas dinâmicas no fortalecimento da cidadania. Como se entende a diversidade ou a diferença cultural? Como se nutre a comunidade escolar desse fenômeno social? A escola estava preparada para essa nova realidade?

Nesse sentido, ao refletir sobre essa temática de uma forma mais abrangente Bueno (2001, p. 5) afirma que

À escola foi delegada a função de formação das novas gerações em termos de acesso à cultura socialmente valorizada, de formação do cidadão e de constituição do sujeito social.

Se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu no *locus* privilegiado de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela humanidade, já que outros espaços sociais e comunitários (como a “família” ou a “vizinhança”) contribuía para a formação dos sujeitos, os processos de urbanização parecem ter confinado à escola, cada vez mais, a função de formação dos sujeitos, o que a transformou em espaço social privilegiado de convivência e em ponto de referência fundamental para a constituição das identidades de seus alunos.

Para contribuir na construção da cidadania, que tem na escola um importante ponto de ancoragem, é necessário contar com um ambiente que inspire coletividade, em que todos possam expor suas ideias para a construção de conhecimento e que estas ideias sejam refletidas, problematizadas para que, desta forma, soluções sejam buscadas, resultando no desenvolvimento significativo de todos os sujeitos da comunidade.

Concordamos com Silva (2009) quando diz que para aceitar as mudanças, os avanços da tecnologia moderna e ter uma visão ampla para entender a velocidade da comunicação, acompanhar os desenvolvimentos globais exigem que o gestor seja flexível às novas ideias de valorização aos saberes de cada membro de sua equipe, para contar com a participação de todos

que constituem a escola e, assim, poder construir uma gestão emancipatória, fundamental na formação de futuros cidadãos.

Por conseguinte, o gestor tem o papel de representante principal da escola, no entanto, ele não pode ser só um centralizador, por isso, é necessário que o ponto de partida da atuação seja de forma coletiva e que ele seja um articulador para lograr a união do departamento que compõe a escola, de forma que possa obter resultados no desenvolvimento educacional, através de planejamentos harmonizados, desenvolvendo aptidões, valores profissionais, otimismo ou desenvolvimento do autoestima para um melhor desempenho das habilidades educacionais e obter como resultado uma boa comunicação e fortalecimento do corpo pedagógico.

Afirma Silva (2009, p. 68) que

O fato de a equipe institucional cultivar sensações positivas, compartilhar aspirações profissionais, atitudes de respeito e confiança, gera para se ter valores realmente significativos para a instituição, pois professores e funcionários ao estarem num ambiente estimulante sentem-se mais dispostos e encorajados para trabalhar e ainda promover um trabalho coletivo cooperativo e prazeroso.

Desta maneira, fazer uma gestão flexível não é uma tarefa simples, pois significa sair da zona de conforto, dedicar tempo, exigir, abrir mão de si próprio e também se impor quando necessário. Significa ser empático e, principalmente, ter uma visão inovadora aberta às mudanças.

Ao considerar a realidade diferenciada na adaptação do atendimento de forma remota devido ao Novo Coronavírus (COVID-19) que perdurou por todo o ano de 2020, entende-se que a escola e sua gestão necessitam estar sempre repensando seus conceitos enquanto produtora de conhecimentos e os desafios perante à diversidade cultural e a necessidade de reconhecer e propiciar a interculturalidade.

Dessa forma, ao refletir sobre as modalidades de ensino que atendem às escolas de nossa sociedade, em particular a Escola Juslany de Sousa Flores, tanto os alunos migrantes como os alunos de inclusão, os NEE, são contemplados na colocação de Bueno (2001, p. 6):

Se a escola, como instituição social, não se limita ao acesso à cultura/conhecimento socialmente valorizado (e, na moderna sociedade urbano-industrial, parece que ela nunca se limitou a isso), é preciso que, dentro de condições historicamente determinadas, ela procure dar conta tanto do acesso à cultura como de se constituir em espaço de convivência social que favoreça e estimule a formação da cidadania. Com relação ao acesso à cultura, embora não possamos, e não devemos desconsiderar a importância da utilidade prática que os conhecimentos adquiridos na escola devam ter, não se pode restringir o acesso ao conhecimento somente ao seu caráter utilitarista.

A presença de alunos migrantes no dia-a-dia de uma escola pode enriquecer a experiência de aprendizagem se é bem aproveitada a diversidade cultural que esse fato carrega. Corresponde à instituição levar em conta essa possibilidade de fortalecer seu papel como espaço de troca cultural e de desenvolvimento da cidadania.

Dentro desse contexto, Bueno (2001, p. 6), comenta que

Como espaço de convivência que favoreça o exercício da cidadania, escola possui formas de organização, normas e procedimentos que não são meramente aspectos formais de sua estrutura, mas se constituem nos mecanismos pelos quais podemos permitir e incentivar ou, ao contrário, inibir e restringir as formas de participação de todos os membros da comunidade escolar. Nesse sentido, uma escola que pretende atingir, de forma gradativa e consistente, crescentes índices de democratização de suas relações institucionais não podem deixar de considerar, como parte integrante de seu projeto, o compromisso de participação.

Segundo a experiência de convívio de cada aluno, no caso do aluno migrante ou o aluno de inclusão, a escola pode ser uma significativa experiência de convivência, de troca de cultural, o que pode tornar essa dimensão escolar em um espaço prazeroso para esses alunos. Por isso, precisa-se pensar que política tem sido desenvolvida para acolher este aluno quando chega com documentos que comprovem sua escolarização ou não. No caso da escola Juslany de Souza Flores, existe uma política de matrícula excepcional como primeiro acolhimento ao aluno que chega à escola, sendo migrante ou não.

4.2. Aumento progressivo de alunos migrantes na matrícula

Do total geral de alunos matriculados nos segmentos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, tanto brasileiros quanto migrantes, encontrados nos registros da Escola Juslany de Souza Flores, através de uma segunda análise, de forma minuciosa, turma por turma nos documentos de matrículas da secretaria, a partir do ano de 2016 até 2020, totalizaram 5.480.

Nessa segunda análise, de forma específica, no período letivo do ano de 2016, somou-se um total de 1.036, sendo 508 meninos e 523 meninas. Durante esse ano, não foram encontrados registros de matrículas de alunos migrantes. Assim, percebe-se que isso se deu devido à falta de documentação, uma vez que o fluxo migratório se evidenciou com mais demanda em 2015, comparado aos anos anteriores.

Nesse sentido, Baptaglin e Monteiro (2021, p. 4), indicam

O que percebemos é que, em Boa Vista/RR, escolas municipais estão enfrentando uma série de dificuldades decorrentes de vários fatores, mas principalmente, pela

intensificação do processo migratório venezuelano, desde 2015. Questões como diferenças culturais, idioma, falta de documentação dos imigrantes para realizarem suas matrículas e serem inseridas em séries adequadas ao seu grau de escolaridade, diferenças curriculares.

Para resolver os problemas de documentação das crianças e jovens venezuelanos que entraram no Brasil, o MEC³¹ e, por sua parte, a SEED/RR, a SMEC e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), realizaram, em janeiro de 2018, uma ação para regularizar a documentação escolar de crianças venezuelanas que necessitavam efetivar as matrículas em escolas brasileiras. Tratou-se de uma prova simulada, de forma que as crianças pudessem ser avaliadas e niveladas para ingressar na rede de ensino brasileira (RAFFOUL, 2019).

Na Escola Juslany de Souza Flores, todas as avaliações de nivelamento são realizadas pela SMEC passo a passo, ou seja, dependendo do grau de conhecimento do aluno avaliado, o mesmo poderia passar por vários níveis (várias provas do primeiro ao quarto ano), até que seja predefinido a série a ser matriculado.

Na análise de 2017, registrou-se um total de 1010 alunos matriculados o que correspondeu a 496 meninos e 514 meninas. Desse total, registrou-se que nove eram migrantes, correspondendo a seis meninos e três meninas. Cabe ressaltar que desses nove alunos migrantes,

três foram matriculados como excepcionais, amparados pelo regulamento de Matrícula Excepcional do Sistema Municipal de Ensino na resolução CME/BV nº 12/2005 e pelos termos do parecer CME/BV nº 14/2005, de 21 de setembro de 2005, Art. 1º. Importa ressaltar que define-se como Matrícula Excepcional “o procedimento de matrícula inicial que ocorrer fora da época prevista no Edital de matrícula, e que não esteja baseada em guia de transferência”³².

Nesse mesmo sentido, o inciso 1º também rege que a Matrícula Excepcional se destina a reintegrar no processo de escolarização crianças e adolescentes que estejam em idade escolar e que por algum motivo não estejam frequentando uma escola. Ressalta-se que essa lei é válida para o acolhimento estudantil, tanto para brasileiros quanto para migrantes, haja visto que tanto brasileiros como migrantes gozam dos mesmos direitos. Assim como há muitos casos de migrantes que chegam à escola fora do prazo de cinquenta dias e ainda sem documentos da última série que cursou em seu país de origem, há também casos de brasileiros que por motivo de localização fora do espaço urbano ou por outros motivos não frequentaram escola e que

³¹ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/venezuelanos>

³² Resolução CME/BV Nº 12/2005. Lei Municipais nº 478, de 30 de agosto de 1999, CME/BV nº 14/2005, de 21 de setembro de 2005.

buscam as matrículas fora do tempo e são amparados pelo regulamento de Matrícula Excepcional, ou seja, matrículas fora do prazo comum.

Cabe ressaltar a existência da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa norma jurídica no artigo 2º, defende que a educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. Essa lei tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda no artigo 3º da mesma lei, afirma-se que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; V da coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VIII da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Em 2018, registrou-se um total de 1.041 alunos matriculados, 506 meninos e 535 meninas. Nessa totalidade, encontrou-se 93 migrantes, entre venezuelanos e colombianos, distribuídos em 41 meninos e 52 meninas. É importante ressaltar que, na mesma análise de matrículas desse ano, entre os 1.041 alunos, encontrou-se ainda um número considerável de 16 alunos NEE, entre eles, dois eram migrantes, 1 indígena e 13 brasileiros. Cabe ressaltar também que, do total de matrículas do mesmo ano, 5 eram matrícula excepcional e todos eles, alunos migrantes. Destaca-se à modalidade de ensino NEE na pesquisa pelo fato de que, assim como havia brasileiros com necessidade de maior atenção na aprendizagem no ano averiguado, havia também registrado alunos migrantes e alunos indígenas, como já citado anteriormente.

No ano 2019, do total de 1.170 matriculados, 18 alunos foram registrados como matrícula excepcional, sendo 7 brasileiros e 11 migrantes. Havia, também, nesse total, 18 NEE, dos quais 4 eram migrantes e 14 eram brasileiros. Assim, de todos alunos matriculados em 2019, 519 eram meninos brasileiros e 57 eram meninos migrantes, 544 eram meninas brasileiras e 53 meninas migrantes, resultando assim, em um total de 1063 alunos brasileiros e 110 alunos migrantes.

Já em 2020, verificou-se que foram matriculados 1223 alunos de forma geral. Desse total, 175 eram migrantes representados em um número de 80 meninas e 95 meninos.

Tabela 03 Alunos matriculados entre os anos de 2016 a 2020 (2ª análise)

Ano	Matrículas gerais	Homens	Mulheres	Alunos migrantes
2016	1.036	508	523	-
2017	1.010	496	514	9
2018	1.041	506	535	93
2019	1.170	576	594	110
2020	1.223	638	585	175

Havia, também, nos mesmos registros de ano de 2020, 23 alunos NEE, havia 3 migrantes e 20 brasileiros. Cabe ainda ressaltar, que em 2020, por ser um ano atípico, devido ao atendimento de ensino de forma remota, não houve Matrículas Excepcionais.

Segundo os dados registrados, observou-se que a partir de 2017, aumentou o número de turmas e, consequentemente, o número de alunos. Esse aumento aconteceu mês após mês devido ao crescente número de alunos com matrícula excepcional. Toda vez que houve casos de alunos que apareceram para efetivar-se, a escola seguiu o regulamento de matrícula excepcional. Assim, os alunos que chegaram dentro do prazo de 50 dias tiveram o direito à matrícula normal. Nesse caso, a escola se assegura com documentos, utilizando o regulamento de Matrícula Excepcional, ao mesmo tempo esclarecendo e orientando os pais quanto ao compromisso com os estudos e frequência, para evitar possíveis reprovações.

No período estudado o modelo de Matrícula Excepcional foi muito utilizado na Escola Municipal Juslany de Souza Flores, como forma de acolhimento aos estudantes, migrantes e brasileiros que também necessitaram desse atendimento. Portanto, cabe ressaltar que a demanda de migrantes foi bem maior que de brasileiros em relação a esse atendimento, pois segundo análise nos documentos de matrículas, nos anos de 2016 até 2020, a escola Juslany realizou esse tipo de matrícula durante todos os períodos letivos. Já no ano de 2020, não costuma nenhuma Matrícula Excepcional, devido ao modelo de Ensino Remoto.

Segundo Jarochinski Silva (2017), em meados dos anos 90, começou o processo migratório venezuelano para o Brasil, porém de forma controlada até 2014. Foi a partir de 2015, que se intensificou um fenômeno de demanda migratória jamais esperado pelo estado brasileiro, o qual tem tido uma passagem significativa no extremo norte do país, no estado de Roraima. Nesta pesquisa percebemos que é somente a partir de 2017, quando foram registradas as

primeiras matrículas de alunos migrantes na Escola Municipal Juslany de Souza Flores, como vemos na seguinte tabela:

Tabela 04 Diferenças de alunos migrantes matriculados entre os anos de 2017 a 2020

Ano	Alunos migrantes matriculados	Diferença de um ano para o outro
2017	9	0
2018	93	84
2019	110	17
2020	175	65

Percebemos também que, de 2017 para 2018, registrou-se uma significativa diferença em relação às matrículas de alunos migrantes. Como já indicado acima, esse ano foi quando o MEC em conjunto com a SEED e a SMEC tiveram a iniciativa da avaliação de nivelamento para crianças e adolescentes migrantes com idade escolar, com a finalidade de regularizar as documentações para que, dessa forma, pudessem exercer seus direitos à educação.

Ao se referir às dificuldades que se apresentam no contexto escolar com uma situação multicultural de fato, Baptaglin e Monteiro (2021, p, 4), sublinham “[...] falta de recursos didáticos e metodológicos para lidar com esta nova realidade, despreparo dos professores para lidarem com os imigrantes, enfim, uma série de questões que precisam ser discutidas e estudadas”.

A análise documental apontou que em 2020, apesar da fronteira ter fechado devido ao processo pandêmico da Covid-19, a demanda de matrícula foi maior que 2019. Diante desse aumento progressivo de matrículas de migrantes se percebe a necessidade de políticas públicas de inclusão social para atender esses alunos. Em meio a esse processo de matrícula, um fator que se considerou relevante na mesma sequência dos anos, foram os números de alunos com NEE.

Tabela 05 - Alunos NEE, brasileiro, Venezuelanos e indígena de 2017 a 2020

Ano	Alunos NEE brasileiros	Alunos NEE migrantes	Alunos NEE indígenas
2017	-	-	-
2018	13	2	1
2019	14	4	-
2020	20	3	-

Como vemos, os alunos NEE são uma outra necessidade de atendimento, que aparece nos registros de matrículas desde o início de funcionamento da Escola Municipal Juslany de Souza Flores. No entanto, cabe observar que nos últimos tempos devido ao registro de alunos venezuelanos e indígenas que enquadram no perfil de NEE, redimensionam-se o contexto de diversidade cultural que propõe desafios à comunidade escolar.

Outro fato relevante é o atendimento à matrícula excepcional que se faz na escola, como forma de acolhimento de alunos que chegam fora do período normal de matrículas e necessitam ser incluídos socialmente no ambiente escolar.

Tabela 06 Alunos matriculados pela modalidade excepcional de 2017 a 2020

Ano	Matrículas gerais	Matrícula excepcional de alunos migrantes	Matrícula excepcional de alunos brasileiros	Matrícula excepcional de alunos indígenas
2017	1.010	3	-	-
2018	1.041	5	-	-
2019	1.170	11	7	-
2020	1.223	-	-	-

Assim, constatou-se que, embora o método de matrícula excepcional tenha sido utilizado pela SMEC através das escolas municipais desde de 2005, na escola Juslany de Souza Flores, de 2017 até 2019, esse tipo de atendimento se evidenciou com mais frequência nas matrículas dos alunos migrantes, principalmente venezuelanos.

Outro fator observado nos mesmos documentos em relação aos alunos migrantes foi o número de meninos e meninas, conforme tabela 04.

Tabela 07 Alunos migrantes homens e mulheres matriculados de 2017 a 2020

Ano	Número de matriculados de alunos migrantes	Homens	Mulheres
2017	9	6	3
2018	93	41	52
2019	110	57	53
2020	175	95	80

A partir dos registros analisados constatamos um aumento progressivo de alunos migrantes na matrícula da Escola Municipal Juslany de Souza Flores. Se pensarmos que situações similares ocorrem nas outras escolas dos sistemas municipal e estadual de ensino, poderíamos questionar sobre como o Estado e o Município estão preparados para atender socialmente as demandas de uma população migrante que continuará chegando.

Em relação ao Ensino Regular e ao Atendimento Educacional, Infantil, Fundamental e Médio, segundo ACNUR (2020, p. 63) se observou um acréscimo gradual nas matrículas de Educação Infantil (0 a 5 anos de idade), a partir de 2016, e que isso pode estar parcialmente ligado “às matrículas de crianças imigrantes e refugiadas, tanto em relação às creches quanto à pré-escola. A evidência parece mais clara em relação aos possíveis efeitos do fluxo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”.

Por outro lado, segundo ACNUR (2020), os custos adicionais com migrantes e refugiados venezuelanos geram acréscimos de receita, do ponto de vista das finanças públicas no Brasil, com despesas, ao entender que o Estado brasileiro presta serviços em educação, saúde, segurança e assistência social aos imigrantes e refugiados, da mesma forma que presta os mesmos serviços para os cidadãos brasileiros. Assim mesmo, destaca-se um impacto nas arrecadações, já que o trabalho e o consumo dos venezuelanos geram, indiretamente, aumento dos impostos recolhidos pelo Estado.

Concordamos com Baptaglin e Monteiro (2021), ao colocar as dificuldades mais comuns no âmbito das escolas envolvidas com esses sujeitos migrantes. Entendemos que, se diante do maior fluxo migratório, foi possível ao Estado Brasileiro e o estado de Roraima, manterem o equilíbrio dos gastos, então, é possível a realização de um maior investimento educacional, tanto em relação ao material humano, no caso, os professores, e à escola, assim como em relação aos acervos de formação para o desenvolvimento da riqueza de diversidade existente na escola, que são os alunos migrantes e seus potenciais nas trocas de culturas e cidadania na perspectiva da interculturalidade. Também é importante ressaltar a necessidade e possibilidade de um maior investimento tecnológico nas salas multifuncionais para o desenvolvimento dos alunos NEE, inclusos os venezuelanos e indígenas com necessidade desse atendimento e no material pedagógico direcionado para interação e desenvolvimento dos alunos em geral.

4.3. Planejamento, material didático e diversidade cultural

Em relação ao planejamento, destaca-se que na Escola Juslany de Souza Flores como parte do Sistema de Ensino Municipal de Boa Vista-RR, implementou-se a educação continuada (semana pedagógica), para todos os professores, em todos os inícios dos anos letivos de 2016 até 2020. Segundo a gestão da escola, isso é uma política educacional da SMEC que vem acontecendo todo ano. Durante esse encontro geral, que se antecipou ao início das aulas de cada período letivo, os professores passaram por um treinamento de preparação que teve como resultado um planejamento programado para o primeiro bimestre de cada ano, de forma que os professores só precisaram adaptar aos conteúdos e as páginas do IAB³³ aos materiais didáticos, conforme seu seguimento de ensino. Além disso, segundo a gestão, ao mesmo tempo que os professores estavam em treinamento, os gestores também participavam de treinamentos de educação continuada voltada para gestão, com a mesma duração de carga horária.

Entendemos a iniciativa da SMEC em relação à educação continuada para docentes e gestores como fundamental para o progresso e continuação das ações da educação. Assim é possível acompanhar e melhorar, ano após ano, a forma de atendimento nas modalidades de ensino nas escolas municipais, como a Juslany de Souza Flores.

Ao pensar em planejamento, concordamos com Klosouski e Reali (2008, p. 4), ao afirmar que:

O planejamento faz parte de um processo constante através do qual a preparação, a realização e o acompanhamento estão intimamente ligados. Quando se revisa uma ação realizada, prepara-se uma nova ação num processo contínuo e sem cortes. No caso do planejamento de ensino, uma previsão bem feita do que será realizado em classe, melhora muito o aprendizado dos alunos e aperfeiçoa a prática pedagógica do professor.

Ao iniciar a pesquisa empírica, buscamos primeiro conhecer a escola, espaço físico, estrutura das salas e conhecer os materiais didáticos. No primeiro contato, ressaltou o fato de ser professora e o confrontamos com o tradicional que existe dentro de nós mesmo, ainda que esperando por encontrar inovação, tecnologias e novos métodos pedagógicos de ensino. Já em

³³ O Instituto Alfa e Beto (IAB) é uma editora de materiais didáticos apropriados para alfabetização, que atende o ensino infantil desde o 1º ano a 5º anos do ensino fundamental, abrangendo todas as disciplinas dessa faixa etária. É um material completo, de forma que o aluno pode ter acesso aos conteúdos e outras informações tecnológica através do computador e do tablet ou livros. Portanto, a SMEC fez parceria e adotou os programas de sua plataforma desde 2013 por todas as escolas do município. Todos os alunos das escolas municipais são preparados durante o ano, com acesso a todos os conteúdos e no final de cada ano letivo, o IAB promove um teste de diagnóstico para avaliar seus conhecimentos sobre os conteúdos.

locus buscamos pelo laboratório de computação, pela biblioteca e outros acervos tradicionais que estão enraizados pelo tempo, como marca e sinais da primeira educação implantada no Brasil, pelos jesuítas e seus sucessores, modelos da educação que temos até hoje.

Ao pensarmos no ambiente escolar como uma dimensão complexa de convívio e aprendizado nos deparamos com reflexões sustentadas na crítica como encontramos em Candau (2016, p. 806-807), quando afirma que

O “formato” escolar predominante continua estruturado a partir dos referentes da modernidade, que são naturalizados e, mesmo, terminam por ser especializados. Parece que há uma única e verdadeira maneira de se pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular, sua dinâmica e, até mesmo, sua decoração e linguagem visual. Tudo parece concorrer para afirmar a homogeneização e padronização.

Na escola observada, percebemos algumas mudanças como desfazer um laboratório de computação fixa e apostar em vários laboratórios móveis com conteúdo, ou seja, confecções de *tablets* programados ao invés de uma biblioteca de livros. Por ser uma escola municipal, os professores usam como material pedagógico de ensino materiais pré-selecionados como: os livros IAB, os kits de robótica e o *Programa Compasso Socioemocional*,³⁴ como material didático, para orientarem o ensino no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que o *Compasso* é um material que desenvolve nos alunos questões de socialização, noção de convivência e respeito à diversidade e às diferenças. Trata-se de um tipo de material muito pertinente em um contexto escolar no qual interatuam alunos migrantes. Existem alguns referentes de experiências escolares diferentes à homogeneização e padronização predominante no sistema de ensino geral como é sublinhado por Maria Vera Candau (2016, p. 806-807), quando diz que:

É importante ter presente que já existem nos sistemas educativos experiências “insurgentes” que apontam para outros paradigmas escolares: outras formas de organizar os currículos, os espaços e tempos, o trabalho docente, as relações com as famílias e comunidades, de conceber a gestão de modo participativo, enfatizando as práticas coletivas, a partir de um conceito amplo e plural de sala de aula, etc. Mas essas experiências permanecem periféricas, não são adequadamente visibilizadas, nem fortemente apoiadas.

O material pedagógico utilizado pelos professores da escola pode contribuir de forma significativa como facilitadores na aprendizagem dos alunos migrantes uma vez que as atividades do programa são realizadas uma vez por semana e surge como uma oportunidade de socialização e quebra de paradigmas das diferenças e colocam em prática o respeito ao *outro*.

³⁴ O programa compasso socioemocional, é um material usado para socialização dos alunos

Nos documentos de planejamentos das aulas dos professores, constatou-se que as atividades com os *tablets*, também acontecem uma vez por semana. No caso, como é professor de sala fixa, essas atividades perduram todo um turno de aula, o que pode também contribuir para uma aprendizagem significativa tanto de migrantes como de brasileiros. Quanto aos alunos NEE, participam das mesmas atividades, assistidos pelo professor (a) e de cuidador (as) especializadas, auxiliando conforme a necessidade do aluno.

Destaca-se que os materiais didáticos encontrados na escola como ferramenta de aprendizagem não se resumiram em livros. Encontrou-se também kits de robótica, um material moderno utilizado como auxílio ao desenvolvimento científico das crianças, de forma que ao planejar suas aulas durante todo o ano letivo, os professores definem dentro do planejamento de suas aulas, um dia da semana para trabalhar com os kits nas áreas externas das salas de aula, pois os mesmos foram destinados para as crianças aprenderem sobre as tecnologias mecânicas que se aplicam nas ciências agrícolas, ambientais, geográficas envolvendo, também, a história. Os professores utilizaram os kits explorando temas voltados para agricultura, em relação as máquinas utilizadas na preparação da terra, bem como temas relacionados à Geografia, devido às questões climáticas. Identificou-se, também, que o laboratório de informática, encontrado no registro histórico no início da escola, já não existia no ano de 2016.

Cabe destacar que apesar dos avanços de desenvolvimento da escola, encontrou-se que nas avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dos anos de 2014 até 2019, as notas foram: 2015 com 5,6; 2017 com 5,9; e 2019 com 6,1. Assim, com resultado de 17,6 de média durante os anos avaliados, a escola segue no alerta, segundo o conceito de média do IDEB. No entanto, mesmo com esse conceito de alerta do IDEB em relação à escola, percebeu-se que a cada dois anos, as notas crescem de forma progressiva. Dessa forma, percebe-se que isso se dá, devido ao exemplo de esforço e do planejamento estratégico da escola, partindo da SMEC, o que torna a escola Juslany de Souza Flores um exemplo no desafio educacional.

Por outro lado, quando analisamos o material didático utilizado pelos professores identificamos que um dos grandes desafios que os docentes enfrentam são os primeiros encontros com os alunos migrantes nas salas de aula, já que deve ser vencida a barreira idiomática para garantir o entendimento entre o professor e aluno. O docente tem que se esforçar, antes mesmo que os alunos, para entendê-los na busca de envolvê-los em suas aulas.

Nesse sentido Caudau (2003, p. 161), diz que,

[...] os desafios provocados pela diversidade cultural na sociedade e nas salas de aulas, requer uma postura que supere o “daltonismo cultural” usualmente presente nas escolas, responsável pela desconsideração do “arco-íris de culturas” com que se precisa trabalhar. Requer uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar.

É importante ressaltar, que apesar do aumento do número de migrantes registrado na Escola Juslany de Souza Fores, como demonstrado no relatório de matrículas, não se encontrou na análise dos mesmos documentos registros de professores de Espanhol para atender de forma específica aos alunos venezuelanos. Nesse sentido, os professores e alunos tiveram que resolver, com vontade e criatividade, quanto ao entendimento da língua nos momentos de aprendizagem do conteúdo na sala de aula. Segundo os docentes, a forma de atendimento para esses alunos foi prestar a eles uma atenção dobrada durante as aulas e buscar entender o que falavam e o que escreviam em relação ao registro das aulas e realização das atividades.

Segundo Candau (2011) o multiculturalismo é um fato dado na realidade social, já que toda sociedade é multicultural. A questão é como compreendemos e lidamos com isso. A pesquisadora chama atenção para a perspectiva intercultural e afirma que

A perspectiva intercultural não é ingênua. É consciente de que nessas relações existem não só diferenças, como também desigualdades, conflitos, assimetrias de poder. No entanto, parte do pressuposto de que, para se construir uma sociedade pluralista e democrática, o diálogo com o outro, os confrontos entre os diferentes grupos sociais e culturais são fundamentais e nos enriquecem a todos, pessoal e coletivamente, na nossa humanidade, nas nossas identidades, nas nossas maneiras de ver o mundo, a nossa sociedade e a vida em sua totalidade (p. 3)

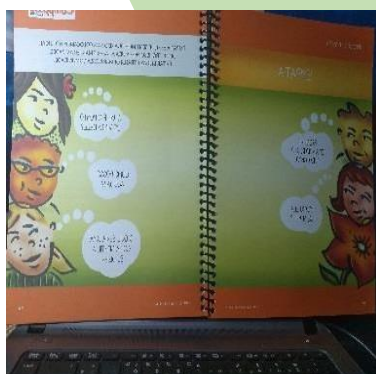
Na escola Juslany de Souza Flores a comunidade escolar vive em um contexto de confluência de culturas que fica evidenciado com o desafio de comunicação que propõe a falta de conhecimentos nas línguas espanhol e português. Talvez essa problemática seja uma força para assumir os caminhos da interculturalidade que se precisam para responder às condições que a realidade educativa e multicultural de Roraima apresenta hoje.

Na análise dos materiais didáticos, observou-se que o IAB, como material didático, é uma ferramenta de aprendizagem bem completa quanto aos conteúdos, por serem atualizados e por oferecer opções de atividades via internet. O mesmo material impresso pode ser explorado no site do programa Instituto Alfa e Beta, atendendo às necessidades de informações em relação a atualidade de forma a atrair a atenção das crianças e estimular interesse e surtir aprendizagem, facilitando a aprendizagem dos alunos migrantes devido às ilustrações de imagens que facilitam a compreensão em relação à língua. Quanto ao *Programa Compasso Socioemocional*, é um material muito bom porque ajuda na interação e convívios dos alunos, através de exercícios de

respeito e aceitação das diferenças, trabalhado de diversas formas. O material de robótica, também, é um material muito bom, porque as atividades são desenvolvidas de forma interativa e espontânea, de forma que podem ser desenvolvidas nas áreas externas da escola, em contato direto com a terra, algo muito significativo para a socialização de atividades.

Portanto, as matérias pedagógicas das escolas municipais, em particular, da Escola Juslany de Sousa Fores, foram planejados para atender às necessidades básicas em relação à aprendizagem. Cabe observar que esse planejamento pedagógico e opção, quanto a escolha desse material para as escolas municipais, veio antes do ingresso dos alunos migrantes nas escolas municipais. No entanto, acabou contribuindo muito para os professores desenvolverem atividades e trabalharem a interação e, conseqüentemente, o convívio das diversidades existentes, além de ajudar, também, no acolhimento dos alunos migrantes, pois a interação quebra as barreiras entre as diferenças culturais.

Materiais didáticos





Fonte: Do autor da pesquisa

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atuação docente, seja em sala de aula ou como cientista nas áreas de educação e ensino, surge o fascínio pelo trabalho que se faz e pela função que se exerce dia após dia, compartilhando conhecimento a partir das experiências que são adquiridas a cada ano de profissão. A partir dessa experiência, passamos constantemente pelo processo de autoavaliação onde, muitas vezes, enxergamos as práticas de forma positiva, mas dificilmente reflete sobre quem somos e sobre nossas capacidades, se é possível fazermos além do que já fazemos pelo *outro* e pela sociedade para continuação da construção dos cidadãos futuros. Em muito dos casos, esquecemos que somos profissionais empíricos, devido a rotina que nos inserimos ou pela sobrecarga do dia a dia. À medida que começamos a explorar algo além do que já produz nas práticas cotidianas, acabamos nos deparando com a descoberta daquilo que somos e do quanto podemos aprender e contribuir para fazer além, tendo em vista melhores resultados.

Realizar uma pesquisa com um tema que envolve vários fatores relacionados à vida de pessoas vulneráveis não é simples, pois mesmo não estando no lugar desses sujeitos deslocados e não vivendo as realidades que vivem, de alguma forma, entendemos a realidade dos migrantes e refugiados fora dos seus países de origem, das dificuldades em relação à cultura e as barreiras quanto à empatia e o reconhecimento da *outredade*. Entendemos que todos os indivíduos que fazem parte da composição de uma sociedade podem ser influenciados por ela de forma positiva ou negativa, ou seja, podem reproduzir o que produz essa sociedade, e tornar-se frutos do meio onde vivem. Portanto, se essa sociedade produz um tipo de cultura, esta pode ser reproduzidas nas gerações vindouras. Cada país tem sua própria cultura, revelando-se através das características identitárias, conhecimentos e tradições originárias.

Para desenvolver esta pesquisa, buscamos primeiro explorar e entender questões sobre conceitos de *identidade* e sua constituição de forma mais aprofundada, através de autores que já dedicaram muito tempo pesquisando sobre os vários tipos de comportamentos identitários na sociedade contemporânea. A partir de essas construções teóricas aprofundamos na noção de subjetividade e questões ligadas a ela nas dinâmicas sociais e culturais. Na mesma direção, buscamos compreender o *outro* e as *alteridades* humanas envolvidas nos dramas da *empatia* entre os indivíduos, através de autores que se aprofundaram na busca de entender o ser dos indivíduos para depois debruçarmos na questão dos sujeitos migrantes inseridos na sociedade e na comunidade escolar.

Durante essa busca, enquanto questionávamos os pensamentos dos autores a respeito das várias formas de comportamentos humanos, entendemos que as identidades e as alteridades humanas se manifestam e se contrastam nas diversidades e nas diferenças culturais. Dessa forma, compreendemos que as identidades se constituem a partir das diferenças, ou seja, a identidade de um indivíduo só existe a partir da identidade do outro. A identidade de um indivíduo se constrói a partir do seu nascimento até a vida adulta. No entanto, através de mudanças de um ambiente para outro ou de uma cultura para outra, essa identidade se altera assumindo outras características, o que pode ser entendido como outra identidade. Assim, conforme as mudanças, o indivíduo pode alterar sua identidade várias vezes, durante o percurso de sua vida.

Neste trabalho, nos orientou o objetivo geral de refletir sobre a ideia de diversidade cultural em conexão com os processos educativos no contexto do fluxo migratório venezuelano que se apresenta no Estado de Roraima, verificando as políticas públicas da SMEC. Por isso, debruçou-se sobre a busca de exemplos de realidades de diversidades e diferenças culturais existentes entre alunos brasileiros e alunos migrantes inseridos nas escolas brasileiras de outros estados e realidades fora do estado de Roraima, para depois entendermos como se dava o processo com alunos migrantes no âmbito das escolas do estado, em particular nas escolas municipais, concretamente, a partir de uma imersão na Escola Municipal Juslany de Souza Flores, em Boa Vista/RR.

Observamos as dinâmicas desses migrantes e refugiados quando entram no Brasil sem a documentação para se inserir no sistema de ensino. Constatamos a prova de nivelamento que é realizada pela SEED/RR e pela SMEC também de Roraima, conforme a idade escolar, quando os familiares decidem procurar essas secretarias para colocarem os filhos na escola. Nesse contexto, entendeu-se que nas escolas brasileiras, bem como nas escolas do estado de Roraima, passam-se pelas mesmas problemáticas de acolhimento de alunos migrantes em suas salas de aulas em relação à barreira linguística e à documentação de nivelamento.

Assim, ao iniciarmos a pesquisa na Escola Juslany de Souza Flores, entendemos que, devido ao constante processo de entrada de migrantes no estado, há também um processo constante de atendimento de matrículas de alunos migrantes durante todo o período letivo e que, nesses casos de matrículas fora do período, a escola acolhe socialmente migrantes e refugiados como matrícula excepcional, de forma que o aluno é admitido e incluído nas salas de aula.

Compreendemos que durante todo o período letivo há um novo migrante ou refugiado iniciando uma nova realidade escolar, diferente da cultura de origem, participando de um processo de adaptação em um novo ambiente cultural, um desafio tanto para o professor quanto para o aluno. Para o aluno, o nascer de uma nova identidade, a conquista da convivência, bem como o processo de interculturalidade. Para o professor, o processo e adaptação para incluir o aluno recém-chegado de outro país.

Entendemos que o investimento realizado pela SMEC em relação ao primeiro acolhimento atendendo os alunos migrantes quanto à avaliação de nivelamento, bem como com o acolhimento da matrícula excepcional realizada através das escolas municipais, como é feito pela Escola Juslany de Souza Flores, a atenção dada aos professores proporcionando a educação continuada e o suprimento às escolas representam importantes ações públicas que atendem às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos migrantes que se veem inserindo no sistema de ensino em Roraima.

Contudo, a partir da nossa experiência como educadora e tendo participado de forma indireta na convivência do dia a dia da Escola Juslany de Souza Flores, temos observado o esforço mútuo dos recepcionistas, do secretário e auxiliares da secretaria, dos gestores, coordenadores e professores e, por outro lado, dos alunos e pais migrantes venezuelanos, na tentativa de entenderem ambas as línguas. Refletimos sobre o fato de que nesse contexto de diversidade cultural não existam estratégias claras para atender à questão da barreira idiomática, que não é um problema só desses alunos recém-chegados, mas também dos alunos brasileiros, dos pais migrantes e dos professores dessa comunidade escolar.

Entendemos que muitas vezes as crianças, segundo a faixa etária, alunos da Escola Juslany de Souza Flores, não têm a maturidade de agir com correção quanto à pronúncia das palavras, tanto da Língua Portuguesa quanto do Espanhol, o qual pode ser considerado como barreira, tanto para os alunos quanto para os professores. Além disso, em alguns casos, até pode causar crítica, ou gerar *bullying* e, conseqüentemente, constrangimentos e desconforto, tanto para os alunos quanto para os professores, uma vez que é comum ouvir brasileiros chamando venezuelanos de “*mira*”³⁵, “*veneca*”³⁶ ou outras formas que podem ser consideradas pejorativas, na tentativa da comunicação.

Por isso, identificamos a necessidade de investimento quanto à preparação e capacitação dos professores de Línguas, com ênfase no idioma Espanhol, considerando o

³⁵ Pelo uso da expressão “*mira*” (olha, em espanhol) na fala dos migrantes venezuelanos, alguns brasileiros utilizam essa palavra para se referir a essa comunidade de forma pejorativa.

³⁶ “*Veneco*” ou “*veneca*”, forma desdenhosa de se referir aos originários da Venezuela em países vizinhos.

contexto migratório de fronteira para a otimização do rendimento de aprendizagem igualitária, sem que a língua do migrante ou refugiado se torne uma barreira, mas sim uma ferramenta a mais para explorar a diversidade cultural e a interculturalidade em sala de aula. Do mesmo modo, os materiais didáticos deveriam incorporar essa realidade em seus conteúdos e estratégias pedagógicas.

Consideramos que o ensino de ambas as línguas resultará em um avanço significativo para a sociedade, tanto no espaço educativo propriamente dito quanto no âmbito familiar e no espaço público, na valorização do fator linguístico, na construção de uma cidadania plena ancorada na interculturalidade. Em diálogo com várias pesquisadoras e pesquisadores que já têm refletido sobre as questões que envolvem processos de mobilidade humana, interculturalidade e educação, pensamos que, neste caso que ocupou nossa pesquisa, ao invés de barreira, impotência e preocupação entre professores e alunos migrantes, quanto à comunicação, poderia se ter maior rendimento e melhores resultados em uma ação de construção da cidadania embasada na interculturalidade, como fator positivo desse processo e enriquecimento cultural tanto dos migrantes quanto dos brasileiros dessa comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Caderno de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania, v.15, n.15 (2020). Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos. 156 p

AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em educação**. Salvador: EDUFBA, 2010. 106 p.

ASSIS, G. O.; MAGALHÃES, L. F. A. **Migrantes indesejados?** A “diáspora” haitiana no Brasil e os desafios à política migratória brasileira. In: SILVA, S.; ASSIS, G. O.; (orgs.). Em busca do Eldorado: o Brasil no contexto das migrações nacionais e internacionais. Manaus: EDUA, 2016. 209-250 p.

ARANDA, P. S.; SILVA, A. M, V. **Interculturalidade e educação:** Migrantes de uma escola pública da capital de Mato Grosso do Sul. nº6. Revista Trajetórias Humanas Transcontinentais, 2020.

BAUMAN, Z. **Identidade:** entrevistas a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Meeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

Baptaglin, L. A., & de Sousa Silva Monteiro, P. DIVERSIDADE CULTURAL: processos migratórios e a educação municipal de Boa Vista-RR. Revista Exitus, Santarém/PA, V.11, p. 01 -22, nº1. 2021. p. 1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2015v1n1ID1550>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

BAPTAGLIN, L. A.; MONTEIRO, P. S. S. **Diversidade Cultural:** Processos Migratórios e a Educação Municipal de Boa Vista-RR: Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 11, p. 01 -22, e 020142, 2021.

BENCHIMOL, S. **Amazônia:** formação social e cultural. Manaus: Editora Valer, 1999. 546 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2019.

BÄCKSTRÖM. Bárbara; CASTRO-PEREIRA. Sofia. **A Questão Migratória e as Estratégias de Convivência entre Culturas Diferentes em Portugal**. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, Ano XX, Nº 38, p. 83-100, jan./jun, 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/remhu/a/bhCC5gLhdD9dRCbKbnsV5qq/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 21 de Agosto de 2021.

BRAGA, E. O.; JESUS, G.F.; LACERDA, E. G. **Perfil do Imigrante Venezuelano Residente em Boa Vista-RR**. v. 3, n. 1 - X Encontro Nacional sobre Migração. São Paulo: Blucher, 2017. P. 24-38.

BRASIL. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades** Educativas Especiais. Brasília, DF: 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> >. Acesso em: 02 de dezembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <portal.mec.gov.br > 13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2019.

_____. CEDECA – RIO DE JANEIRO Centro de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente Rua do Ouvidor 183, Sala 308 – Centro CEP20040-031 Rio de Janeiro – RJ – Brasil. ANCED – Associação Nacional dos Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (Coordenação Colegiada), Rede ECPAT Brasil (Coordenação Colegiada), Rede Não Bata, Eduque! (Secretaria Executiva), Rede Nacional de Defesa do Adolescente em Conflito com a Lei (RENADE) e Rede Rio Criança. Disponível em: <<https://www.google.com/search?q=Estatuto+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente+planalto&oq=Estatuto+da+Crian%C3%A7a+e+do+Adolescente+planalto&aqs=chrome..69i57.759j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>> . Acesso em: 03 de dezembro de 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 ago. 2019.

BUENO. J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico: Dossiê - Cultura e Escola: Saberes, Tempos e Espaços Como Dimensões do Currículo. **Educar em Revista**. V. 17. Nº 18. Jun 2001. P. 1-10. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/0104-4060.222>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais:** cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo Sem Fronteiras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC – Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 240 – 555, jul/dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar., 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. Cadernos de Pesquisa. v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set., 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direitos humanos, educação e intercultural:** as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 47-51, jan./abr., 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Educação escolar e cultural (s):** construindo caminhos. Revista Brasileira. n. 23, p. 156-168, mai./ago., 2003.

CORRÊA, V. L. A.; STAUFFER, A. B. **Educação Inclusiva: Representando políticas, culturas e práticas na Escola Pública**. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.).

Inclusão em Educação: culturas políticas e práticas. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-29.

CUNHA, M. J. C. et al. **Migração e identidade: olhares sobre o tema**. São Paulo: Centauro, 2007. 199 p.

DALLARI, A. A. MUNICÍPIO E PARTICIPAÇÃO POPULAR: **The municipality and the popular participation**. Revista de Direito Administrativo e Infraestrutura - RDAI, Thomson Reuters - RT, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 409–424, 2018. Disponível em: <https://rdai.com.br/index.php/rdai/article/view/253>. Acesso em: 21 ago. 2021.

LUSSI, C. Teorias da Mobilidade Humana. In: DURAND, J.; LUSSI, C. **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Paco Editorial, Jundiaí: 2015. P. 43-116.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERNANDEZ, A. J. P. **Venezuela entre la Hegemonia y la contra-hegemonia (una lectura contextual para comprender una complejidad sociohistórica)**. Textos e Debates – Revista de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima, n. 32, v. 1, p. 175-198, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 104 p.

HORTAS, M. J. **Educação e imigração: a integração dos alunos imigrantes nas escolas do ensino básico do centro histórico de Lisboa**. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal, 2013. 239 p.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**: 2017. Rio de Janeiro: Coordenação de Geografia, 2017. 82 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

41º Encontro Anual da Anpocs GT16 Migrações internacionais: Estado, controle e fronteiras Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil João Carlos Jarochinski Silva – UFRR Caxambu – MG 2017.
Disponível em: <<https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt16-26/10744-migracao-forcada-de-venezuelanos-pela-fronteira-norte-do-brasil/file>>. Acessado em: 26 de fevereiro de 2021.

JAROCHINSKI, João Carlos Silva; OLIVEIRA Márcia Maria de. **Migrações, fronteiras e direitos na Amazônia**. REMHU - Rev. Interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasília, Ano XXIII, n. 44, p. 157-169, jan/jun. 2015 (p. 158-169).

KLOSOWSKI, S. S.; REALI, K. M. **Planejamento de Ensino Como Ferramenta Básica do Processo Ensino-Aprendizagem**: Academia. Accelerating the world's research. UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu - USP. Ed.5 – 2008, nº 4, 2021. p.1-9.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

LÉVINAS, E. **Totalidade e infinito**. São Paulo: Edições 70, 1980. 294 p.

LECUYER, René. **Le développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse**. Montreal: Presses Université de Montréal, 1994. 422 p.

MASSON, G. **O trabalho como fundamento do ser social e a educação como práxis social**. In: MASSON, G.; SCHLESENER, A. H.; SUBTIL, M. J. D. (Org.). **Marxismo(s) e educação**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. p. 19-38.

MEDEIROS, J. L. (Org.). **Identidade em movimento: nação, ciberespaço, ambientalismo e religião no Brasil contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 232 p.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MOREIRA, A. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais. Conceitos básicos, definições e mensuração da migração interna: excertos do manual VI da ONU. Tradução de José Alexandre Robatto Orrico. In: MOURA, Hélio Augusto de (coord.). **Migração interna: textos selecionados**. Fortaleza: BNB/ETENE, 1980, t 1, 313-353 p. (Estudos Econômicos e Sociais,4).

ORTIZ, S. M. P. Identidade Religiosa e Linguística de Guianeses na Cidade de Boa Vista-RR. In **Anais do V Fórum de Integração Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação Tecnológica do IFRR**. v. 3 n. 1 2016. <https://www.ifrr.edu.br/index.php/anais_forint/issue/view/29>. Acessado em: 02 de dezembro de 2019.

PADILHA, Patrícia Carvalho. **Breve Análise Quanto aos Processos Identitários dos Imigrantes Venezuelanos em Boa Vista/RR**. Anais do seminário nacional de sociologia da ufs Abril 2018. Acessado em 10/12/2019.

RAFFOUL, J. A (In) **Observância dos Direitos das Crianças Refugiadas Venezuelanas em Roraima**: Brazilian Journal of International Relations Revista Marila; unesp - SP. v. 9, nº 2, 2020. p. 1-31. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjir/article/view/9261>. Acesso em: 21 de agosto de 2021.

RIBEIRO, L. M. **A subjetividade e o outro: ética de responsabilidade**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015. 151 p.

RUIZ, C. B. Emmanuel Lévinas: alteridade & alteridades - questões da modernidade e a modernidade em questão. In: SOUZA, R. T.; FARIAS, A. B.; FABRI, M. (Org.). **Alteridade e Ética: obra comemorativa dos 100 anos de nascimento de Emmanuel Lévinas**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008. p. 117-148.

SANTOS, J. M. F. **Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão**. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em Educação: culturas políticas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-29.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998. 304 p.

SEBBAH, F-D. Lévinas. São Paulo: Estação Liberdade, 2009. 248 p.

SILVA, F. L. **Educação, sociedade e práxis educativa**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2014. 176 p.

SILVA, J. **Identidade vs alteridade**: a identidade justificada pela ética da alteridade segundo o pensamento de Emmanuel Lévinas. Recife: Independently published, 2018. 61 p.

SILVA, T. T. **A produção social da identidade e da diferença**. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. 73-102 p.

SILVA, E. P. A IMPORTÂNCIA DO GESTOR EDUCACIONAL NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: Academia. Accelerating the world's research. Revista Conteúdo. V. 34, nº 1, jan./abr - Capivara, 2009. p. 1-18. Disponível em: https://www.academia.edu/24711029/A_IMPORT%C3%82NCIA_DO_GESTOR_EDUCACIONAL_NA_INSTITUI%C3%87%C3%83O_ESCOLAR. Acesso em: 21 ago. 2021.

SIMÕES, G. F. (Org.) **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

ANEXOS

Levantamento INEP de 2016 a 2020



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES
Decreto nº 086/E de 25 de maio de 2012 / INEP 14007193

Dados 2016

Descrição	Quantitativo
Número de alunos	939 (dados do mês de novembro)
Número de alunos estrangeiros	-
Salas de aula	18
Salas de aulas provisórias (container)	-
Quantidade de turmas	36
Censo Escolar	
Matrícula Inicial	918
Admitido após a Matrícula Inicial	13
Total	931
Quantitativo de Servidores	
Gestor	1
Vice gestor	1
Coordenador Pedagógico	2
Secretário Escolar	2
Apoio da Gestão	1
Apoio da Coordenação	2
Professores	41
Professor de Sala de Aula	28
Professor Arte Educador	06
Professor de Educação Física	04
Professor de Sala de Recursos Multifuncional	02
Professor de Sala de Informática	1
Funcionários administrativos	23
Assistente de Aluno	9
Cuidador	3
Agente de Portaria	4
Auxiliar de Serviços Diversos	-
Assistente de Administração	-
Vigia	3
Merendeira	4

Rua 08, nº 289, Bairro Jardim Tropical, CEP 69.314-615
Boa Vista-RR
Telefone 095 3621-6059



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES
Decreto nº 086/E de 25 de maio de 2012 / INEP 14007193

Dados 2017

Descrição	Quantitativo
Número de alunos	923 (dados do mês de novembro)*
Número de alunos estrangeiros	9
Salas de aula	17
Salas de aulas provisórias (container)	-
Quantidade de turmas	34
Censo Escolar	
Matrícula Inicial	987*
Admitido após a Matrícula Inicial	62
Total	1.049*
Quantitativo de Servidores	
Gestor	1
Vice gestor	-
Coordenador Pedagógico	3
Secretário Escolar	1
Apoio da Gestão	-
Apoio da Coordenação	-
Professores	46
Professor de Sala de Aula	34
Professor Arte Educador	5
Professor de Educação Física	5
Professor de Sala de Recursos Multifuncional	1
Professor de Sala de Informática	1
Funcionários administrativos	24
Assistente de Aluno	7
Cuidador	4
Agente de Portaria	4
Auxiliar de Serviços Diversos	-
Assistente de Administração	2
Vigia	3
Merendeira	4

*No ano de 2017, foi inaugurada uma escola de Educação Infantil no bairro, sendo todos os alunos do 1º e 2º Período transferidos da Escola Juslany para essa nova unidade, após o lançamento dos dados no Censo Escolar 2017.

Por isso tivemos uma diferença considerável entre a matrícula inicial do censo, e os alunos que concluíram o ano letivo conosco.

Rua 08, nº 289, Bairro Jardim Tropical, CEP 69.314-615
Boa Vista-RR
Telefone 095 3621-6059



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES
Decreto nº 086/E de 25 de maio de 2012 / INEP 14007193

Dados 2018

Descrição	Quantitativo
Número de alunos	937 (dados do mês de novembro)
Número de alunos estrangeiros	67
Salas de aula	19
Salas de aulas provisórias (container)	-
Quantidade de turmas	38
Censo Escolar	
Matrícula Inicial	951
Admitido após a Matrícula Inicial	64
Total	1.015
Quantitativo de Servidores	
Gestor	-
Vice gestor	1
Coordenador Pedagógico	2
Secretário Escolar	2
Apoio da Gestão	-
Apoio da Coordenação	1
Professores	55
Professor de Sala de Aula	38
Professor Arte Educador	6
Professor de Educação Física	8
Professor de Sala de Recursos Multifuncional	2
Professor de Sala de Informática	1
Funcionários administrativos	25
Assistente de Aluno	12
Cuidador	3
Agente de Portaria	4
Auxiliar de Serviços Diversos	-
Assistente de Administração	1
Vigia	2
Merendeira	3

Rua 08, nº 289, Bairro Jardim Tropical, CEP 69.314-615
Boa Vista-RR
Telefone 095 3621-6059



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES
Decreto nº 086/E de 25 de maio de 2012 / INEP 14007193

Dados 2019

Descrição	Quantitativo
Número de alunos	1.060 (dados do mês de novembro)
Número de alunos estrangeiros	121
Salas de aula	20
Salas de aulas provisórias (container)	-
Quantidade de turmas	40
Censo Escolar	
Matrícula Inicial	1.061
Admitido após a Matrícula Inicial	68
Total	1.129
Quantitativo de Servidores	
Gestor	1
Vice gestor	1
Coordenador Pedagógico	3
Secretário Escolar	1
Apoio da Gestão	1
Apoio da Coordenação	2
Professores	54
Professor de Sala de Aula	40
Professor Arte Educador	6
Professor de Educação Física	5
Professor de Sala de Recursos Multifuncional	2
Professor Bilingue	1
Funcionários administrativos	35
Assistente de Aluno	11
Cuidador	13
Agente de Portaria	2
Auxiliar de Serviços Diversos	1
Assistente de Administração	2
Vigia	1
Merendeira	5

Rua 08, nº 289, Bairro Jardim Tropical, CEP 69.314-615
Boa Vista-RR
Telefone 095 3621-6059



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES
Decreto nº 086/E de 25 de maio de 2012 / INEP 14007193

Dados 2020

Descrição	Quantitativo
Número de alunos	1.264 (dados do mês de novembro)
Número de alunos estrangeiros	186
Salas de aula	27
Salas de aulas provisórias (container)	7
Quantidade de turmas	54
Censo Escolar	
Matrícula Inicial	1.292
Admitido após a Matrícula Inicial	***
Total	1.292
Quantitativo de Servidores	
Gestor	1
Vice gestor	1
Coordenador Pedagógico	2
Secretário Escolar	1
Apoio da Gestão	1
Apoio da Coordenação	2
Professores	70
Professor de Sala de Aula	54
Professor Arte Educador	6
Professor de Educação Física	7
Professor de Sala de Recursos Multifuncional	2
Professor Bilingue	1
Funcionários administrativos	35
Assistente de Aluno	11
Cuidador	11
Agente de Portaria	4
Auxiliar de Serviços Diversos	1
Assistente de Administração	2
Vigia	1
Merendeira	5

Rua 08, nº 289, Bairro Jardim Tropical, CEP 69.314-615
Boa Vista-RR
Telefone 095 3621-6059

Ano XIX

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE

nº 3197



BOA VISTA

quarta-feira
30 de maio
de 2012

Criado pelo decreto nº 2171, de 12 de abril de 1993.

ATOS DO PODER EXECUTIVO

GABINETE DO PREFEITO

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 082/E, DE 18 DE MAIO DE 2012.

DENOMINA A ESCOLA MUNICIPAL HILDA FRANCO DE SOUZA, LOCALIZADA NA RUA LATITUDINAL, S/N, BAIRRO EQUATORIAL.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BOA VISTA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, incisos II e VII, da Lei Orgânica do Município de Boa Vista,

Considerando o dever cívico de homenagear a memória das pessoas que distintamente dedicaram suas vidas à construção do bem do Município de Boa Vista;

Considerando que é atribuída ao Município, prioritariamente oferta à educação infantil e o Ensino Fundamental;

DECRETA:

Art. 1º Fica denominada Hilda Franco de Souza a escola municipal localizada na Rua Latitudinal, s/n, Bairro Equatorial, nesta Cidade a ser inaugurada pelo Chefe do Poder Executivo.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Boa Vista, 18 de maio de 2012.

Iradilson Sampaio de Souza
Prefeito de Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 083/E, DE 18 DE MAIO DE 2012.

DENOMINA A ESCOLA MUNICIPAL ISETE EVANGELISTA ALBUQUERQUE, LOCALIZADA NA AVENIDA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ, Nº 955, BAIRRO ASA BRANCA.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BOA VISTA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, incisos II e VII, da Lei Orgânica do Município de Boa Vista,

Considerando o dever cívico de homenagear a memória das pessoas que distintamente dedicaram suas vidas à construção do bem do Município de Boa Vista;

Considerando que é atribuída ao Município, prioritariamente oferta à educação infantil e o Ensino Fundamental;

DECRETA:

Art. 1º Fica denominada Isete Evangelista Albuquerque a escola municipal localizada na Avenida Nossa Senhora de Nazaré, nº 955, Bairro Asa Branca, nesta Cidade a ser inaugurada pelo Chefe do Poder Executivo.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Boa Vista, 18 de maio de 2012.

Iradilson Sampaio de Souza
Prefeito de Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 086/E, DE 25 DE MAIO DE 2012.

DENOMINA A ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES, LOCALIZADA NA RUA 08, Nº 289, BAIRRO JARDIM TROPICAL.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BOA VISTA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, incisos II e VII, da Lei Orgânica do Município de Boa Vista,

Considerando o dever cívico de homenagear a memória das pessoas que distintamente dedicaram suas vidas à construção do bem do Município de Boa Vista;

Considerando que é atribuída ao Município, prioritariamente oferta à educação infantil e o Ensino Fundamental;

DECRETA:

Art. 1º Fica denominada Juslany de Souza Flores a escola municipal localizada na Rua 08, nº 289, Bairro Jardim Tropical, nesta Cidade a ser inaugurada pelo Chefe do Poder Executivo.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Boa Vista, 25 de maio de 2012.

Iradilson Sampaio de Souza
Prefeito de Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE DO PREFEITO

DECRETO Nº 087/E, DE 25 DE MAIO DE 2012.

DENOMINA A ESCOLA MUNICIPAL MARIA DE FÁTIMA FÁRIA ANDRADE, LOCALIZADA NA RUA MILÃO, Nº 173, BAIRRO CENTENÁRIO.

O PREFEITO MUNICIPAL DE BOA VISTA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 62, incisos II e VII, da Lei Orgânica do Município de Boa Vista,

Considerando o dever cívico de homenagear a memória das pessoas que distintamente dedicaram suas vidas à construção do bem do Município de Boa Vista;

Considerando que é atribuída ao Município, prioritariamente oferta à educação infantil e o Ensino Fundamental;

DECRETA:

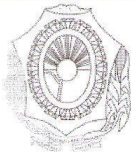
Art. 1º Fica denominada Maria de Fátima Faria Andrade a escola municipal localizada na Rua Milão, nº 173, Bairro Centenário, nesta Cidade a ser inaugurada pelo Chefe do Poder Executivo.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Boa Vista, 25 de maio de 2012.

Iradilson Sampaio de Souza
Prefeito de Boa Vista

Diário oficial em relação ao número das escolas municipais e os sistemas de funcionamentos TODAS escolas dentro de Boa vista e algumas nas comunidades indígenas que estão sobre jurisdição da SMEC

Ano XXVII	DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE	Nº 5330
	BOA VISTA MARCIO BATISTA HERCULANO 84558113234 Criado pelo decreto nº 2171, de 12 de abril de 1993.	Terça-feira 09 de Março de 2021

ATOS DO PODER EXECUTIVO

GABINETE DO PREFEITO

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE EXECUTIVO

DECRETO Nº 028/E, DE 08 DE MARÇO DE 2021.

O Prefeito de Boa Vista, no uso das atribuições legais que lhe conferem o Art. 62, inciso II, e o art. 75, inciso I, alínea "f", da Lei Orgânica do Município, de 11 de julho de 1992,

DECRETA:

Art. 1º Fica destituída a senhora Larissa Borba de Almeida Fonseca, representante da Secretaria Municipal de Saúde, da Comissão Técnica Multidisciplinar, instituída através do Decreto nº 35/E, de 25 de março de 2015, publicado no Diário Oficial do Município nº 3895, de 01 de abril de 2015.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Boa Vista - RR, em 08 de março de 2021.

Arthur Henrique Brandão Machado
Prefeito de Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE EXECUTIVO

DECRETO Nº 0478/P, DE 08 DE MARÇO DE 2021.

O Prefeito de Boa Vista, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 62, inciso II, combinado com o art. 75, inciso I, "p", da Lei Orgânica do Município, de 11 de julho de 1992, de acordo com o inciso II, do art. 34, da Lei Complementar nº 003, de 02 de janeiro de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Fica exonerada a pedido a senhora Cleudimara Medeiros de Souza, do cargo em comissão de Coordenador 4, Símbolo CS-4, da Secretaria Municipal de Saúde.

Art. 2º Este Decreto tem efeito retroativo a 01 de março de 2021, revogadas as disposições em contrário.

Boa Vista - RR, em 08 de março de 2021.

Arthur Henrique Brandão Machado
Prefeito de Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE EXECUTIVO

DECRETO Nº 0479/P, DE 08 DE MARÇO DE 2021.

O Prefeito de Boa Vista, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 62, inciso II, combinado com o art. 75, inciso I, "p", da Lei Orgânica do Município, de 11 de julho de 1992, de acordo com o inciso II, do art. 34, da Lei Complementar nº 003, de 02 de janeiro de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Fica exonerado o senhor Rafael Lacerda Fernandes, do cargo em comissão de Coordenador 4, Símbolo CS-4, da Secretaria Municipal de Saúde.

Art. 2º Este Decreto tem efeito retroativo a 01 de março de 2021, revogadas as disposições em contrário.

Boa Vista - RR, em 08 de março de 2021.

Arthur Henrique Brandão Machado
Prefeito de Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE EXECUTIVO

DECRETO Nº 0480/P, DE 08 DE MARÇO DE 2021.

O Prefeito de Boa Vista, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 62, inciso II, combinado com o art. 75, inciso I, "p", da Lei Orgânica do Município, de 11 de julho de 1992, de acordo com o inciso I, do art. 32, combinado com art. 33, da Lei Complementar nº 003, de 02 de janeiro de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Fica exonerada a pedido a servidora Alexandra Pereira Cardoso, do cargo efetivo de Professor de Educação Básica Superior, Matrícula 130377, do quadro de pessoal desta Prefeitura, conforme o Processo nº 001830/2021/SMEC, declarando em decorrência, a vacância do cargo acima mencionado.

Art. 2º Este Decreto tem efeito retroativo a 26 de janeiro de 2021, revogadas as disposições em contrário.

Boa Vista - RR, em 08 de março de 2021.

Arthur Henrique Brandão Machado
Prefeito de Boa Vista

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
GABINETE EXECUTIVO

DECRETO Nº 0481/P, DE 08 DE MARÇO DE 2021.

O Prefeito de Boa Vista, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 62, inciso II, combinado com o art. 75, inciso I, "p", da Lei Orgânica do Município, de 11 de julho de 1992, de acordo com o inciso I, do art. 32, combinado com art. 33, da Lei Complementar nº 003, de 02 de janeiro de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Fica exonerada a pedido a servidora Flávia Auxiliadora do Amaral Teixeira, do cargo efetivo de Técnico Municipal, Matrícula 845537, do quadro de pessoal desta Prefeitura, conforme o Processo nº 002024/2021/SMEC, declarando em decorrência, a vacância do cargo acima mencionado.

Art. 2º Este Decreto tem efeito retroativo a 28 de janeiro de 2021, revogadas as disposições em contrário.

Boa Vista - RR, em 08 de março de 2021.

(quatro milhões, vinte e oito mil, setecentos e dez reais e dezessete centavos)".

Art. 2º. Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos a 01 de janeiro de 2021.

Boa Vista – RR, 05 de março de 2021.

Lincoln Oliveira da Silva
Presidente do Conselho Municipal de Previdência

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE

PORTARIA Nº 041 – GAB/SMC – DE 05 DE MARÇO DE 2021.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso das atribuições legais,

RESOLVE:

Art 1º- Tornar público Relação de Escolas da Rede Municipal de Ensino divididas por Macroáreas:

QUADRO DE ESCOLAS POR MACROÁREAS				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 1	Cidade Satélite	1. Profª Ana Sandra Nascimento Queiroz		
		2. Profª Glemária Gonzaga Andrade		
		3. Vila Jardim		
		Núcleo Cidade Satélite I	4. Creche Vovô Conceição	
			5. Creche Vovô Joana Cidade	
		Núcleo Cidade Satélite II	6. Creche Pedacinho de Gente	
			7. Creche Sinhá Laranjeira	
			8. Creche Tia Lourdes	
		9. Emilia Rios Pebeito		
		10. Eunice Queiroz de Faria		
		11. Fátima Cláudio		
		12. Dalcio Farias Filho		
		13. Francisco Cláudio de Moraes		
		14. Granga Feliz		
ESCOLAS	09	CRECHES	05	TOTAL 14

MACRO 2				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 2	Jardim Florista	1. Sonho Infantil		
		2. Maria Teresa Maciel da Silveira Melo		
	Caraná	3. Maria Gonçalves Vieira		
		4. Pequeno Príncipe		
	Jardim Caraná	Núcleo Jardim Caraná	5. Creche Tia Aurora	
			6. Creche Vovô Elza Mesquita	
	Caumê	7. Jael da Silva Barradas		
		8. Aldo Torres das do Nascimento		
		9. Maria Thury Vieira		
		10. Vovô Clara		
	Aeroporto	11. José Arnóbio Silva		
ESCOLAS	08	CRECHES	03	TOTAL 11

MACRO 3				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 3	Centro	1. Aquilino da Mota Duarte		
		2. Centro Municipal Integrado de Educação Especial		
	Bairro dos Estados	3. Profª Edsonina de Barros Villa		
		4. Arco-Íris		
	Paraviana	5. Antônio Ailton Oliveira Dias		
	Mecejana	6. Profª Danúbia de Carvalho de Oliveira		
	Aparecida	7. Centenário de Boa Vista		
	São Vicente	8. Frei Artur Agostini		
	Caetano Filho	9. Newton Tavares		
ESCOLAS	08	CENTRO	01	TOTAL 09

MACRO 4				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 4	Alvorada	1. Rujane Severiano dos Santos		
		Núcleo Alvorada	2. Creche Vovô Francisca	
			3. Creche Vovozinha Altaide	
	Dr. Silvio Leite	4. Dr. Silvio Leite		
		5. Estrelinha Mágica		
		6. Profª Amazona de Oliveira Monteiro		
		7. Hilda Franco de Souza		
		8. Valderleide Baraluna Brandão		
		9. Profª Aures de Holanda Lima		
		10. Senador Darcy Ribeiro		
	Equatorial	Núcleo Equatorial	11. Creche Vovô Rosa	
			12. Creche Tia Neide	
			13. Creche Luz do Sol	
	Jardim Equatorial	14. Vovô Eurides		
		15. Mª do Perpétuo Socorro Freire Brandão		
	Laura Moreira- Conj. Cidadão	Núcleo Cidadão	16. Creche Tia Dulce	
			17. Creche Tia Hérica	
			18. Creche Brilha Estrelinha	
		19. Raimundo Eloy Gomes		
ESCOLAS	11	CRECHES	08	TOTAL 19

MACRO 5				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 5	Nova Canaã	1. Nova Canaã		
		2. Isete Evangelista Albuquerque		
	Asa Branca	3. Menino Jesus		
		4. Profª Carmem Eugênia Macagali		
	Caibé	5. Vovô Júlia		
		6. Jóquei Clube		
	Jóquei Clube	7. Menino Jesus de Praga		
		8. Jairo da Silva Quadros		
	Tancredo Neves	9. Pingo de Gente		
		10. Prof. Carlos Raimundo Rodrigues		
	Jardim Tropical	11. Jussamy de Souza Flores		
		12. Profª Antonia Fernandes Cutrim		
ESCOLAS	12	CRECHES		TOTAL 12

MACRO 6				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 6	13 de setembro	1. Cantinho do Céu		
		2. Cantinho Feliz		
		3. Pequeno Poiaagar		
	Buritit	4. Cunhatã Curumin		
		5. Profª Maria Francisca da Silva Lemos		
	Liberdade	6. Vovô Dandê		
	Picumã	7. Francisco de Souza Brígida		
		8. Delacir de Melo Lima		
		9. James Macelaro Thomé		
		10. Maria de Fátima Faria Andrade		
	Centenário	Núcleo Centenário	11. Creche Flor do Campo	
			12. Creche Lagoa Encantada	
			13. Creche Recanto do Amor	
			14. Lúcia Coelho Tavares	
ESCOLAS	11	CRECHES	03	TOTAL 14

MACRO 7				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 7	Santa Luzia	1. Profª Maria Gertrudes Mota de Lima		
		2. Branca de Neve		
		3. Waldinete de Carvalho Chaves		
	Pintolândia – Dr. Silvio Botelho	4. Tia Linda		
		Núcleo Pintolândia	5. Creche Vovô Joana	
			6. Creche Vovô Severina	
			7. Creche Vovô Wanda	
			8. Creche Vovô Elenir	
		9. Luiz Canará		
		10. Pedro Ferreira Monteiro		
	Senador Hélio Campos	Núcleo Senador Hélio Campos	11. Creche Tia Ray	
			12. Creche Tia Lúcia	
			13. Creche Senador Hélio Campos I	
			14. Creche Senador Hélio Campos II	
ESCOLAS	06	CRECHES	08	TOTAL 14

MACRO 8				
MACRO	BAIRROS	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 8	Nova Cidade	1. Ralo de Sol		
		2. Valdemarina Normando Martins		
		Núcleo Nova Cidade	3. Creche Nova Cidade	
			4. Creche Nova Cidade I	
			5. Creche Nova Cidade II	
		6. Odil Lucas da Silva		
	Raiar do Sol	7. Profª Ivany dos Santos Parente		
		Núcleo Raiar do Sol	8. Creche Raiar do Sol	
			9. Creche Mundo Encantado	
	São Bento	10. Ioláido Batista da Silva		
	Distrito Industrial	11. Jardim das Copalhas		
	Dr. Ailton Dias	12. Laucides Inácio de Oliveira		
		13. Zacarias Assunção Ribeiro Araújo		
	Bela Vista	Núcleo Bela Vista	14. Creche Priscila Mirian Galvão Almeida	
			15. Creche Bela Vista	
	Profª Araceli Souto Maior	16. Palmira de Castro Machado		
ESCOLAS	09	CRECHE	07	TOTAL 16

MACRO 9				
MACRO	COMUNIDADE INDÍGENA E RURAL	ESCOLAS MUNICIPAIS		
MACRO 9	Vista Nova	1. Indígena Clemente dos Santos		
	Lago Grande	2. Indígena Dukuzzy Sebastião		
	Milho	3. Indígena Igñês Benedito		
	Morcego	4. Indígena Martins Pereira da Silva		
	Serra do Truani	5. Indígena Francisca Gomes da Silva		
	Ilha	6. Indígena Tuxaua Albino Moraes		
	Campo Alegre	7. Indígena Ko'ko Ermelinda Raposo da Silva		
	Bom Jesus	8. Indígena Vovô Terezinha da Silva		
	Dardora	9. Indígena Vovô Tereza da Silva		
	Truani da Cabeceira	10. Indígena Vicente André da Silva		
	Vista Alegre	11. Indígena Vovô Antônia Celestina da Silva		
	Serra da Moça	12. Indígena Vovô Jandico da Silva		
	Monte Cristo	13. Balduino Wotrich		
	Vila Passarão	14. Maria de Lourdes Dias de Abreu		
	Região do Murupú Santa Fé	15. Leila Maria da Silveira		
	Nova Amazônia/Murupú	16. Jose David Feitosa Neto		
	Nova Amazônia	17. Aureliano Soares da Silva		
ESCOLAS	17	CRECHE	-	TOTAL 17

Art.2º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua assinatura.

Dê-se ciência e cumpra-se e publique-se.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Cultura,

Boa Vista-RR, 05 de março de 2021.

Maria Consuelo Sales Silva
Secretária Municipal de Educação e Cultura

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

Portaria nº 046/2021/SMEC.

A SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, no uso de suas atribuições legais,

Resolve:

Art. 1º Destituir a servidora Lilyamara Lima Vilhena, matrícula nº 846805, cargo: Assessor 4, da fiscalização do referido processo:

a) Processo: 194/2018- Contratação de empresa especializada na Prestação de Serviços gráficos para atender as necessidades da Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

Art. 2º Designa para substituí-la as servidoras Julianne Oliveira Albuquerque, cargo: Assessor 4, matrícula: 43291 e Angélica Conceição da Silva, cargo: Assessor 4 A, matrícula 95179-1.

Art. 3º Esta portaria entra em vigor na data de sua assinatura.

Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Cultura, 04 de março de 2021.

Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.

Maria Consuelo Sales Silva
Secretária Municipal de Educação e Cultura

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOA VISTA

INTERESSADO: Escola Pinheirense

ASSUNTO: Aproveitamento da carga horária das atividades não presenciais desenvolvidas por meio do Ensino Remoto e impressos, em período de Pandemia (COVID-19), como forma de cumprimento da carga horária letiva relativa ao ano de 2020.

RELATOR: Renato Franklin Gomes Martins.

PROCESSO: Nº. 08/2021

PARECER Nº 02/2021 CME/BV/RR APROVADO EM: 18/02/2021

I – HISTÓRICO:

Deu entrada no Conselho Municipal de Educação de Boa Vista – CME/BV/RR, Ofício nº 3010/2021/GAB/SMEC, expediente pelo qual a senhora Maria Consuelo Sales Silva, Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC, encaminhou a documentação da escola em referência, para análise e aproveitamento do cômputo da carga horária desenvolvidos por meio de atividades não presenciais como cumprimento das 800 (oitocentas) horas letivas.

Formalizado o Processo CME/BV/RR nº 07/2021, o presidente do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, Ismayl Carlos Cortez designou o Conselheiro Renato Franklin G. Martins para analisar e emitir parecer sobre a matéria em pauta.

Peças que compõem o Processo:

- Ofício nº 3010/GAB/SMEC/2021 do Gabinete da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC;
- Calendário Escolar;

- Portfólios;
- Planejamento das atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas ao longo do ano de 2020.
- Frequência das aulas remotas;
- Cronograma de aulas remotas;
- Registro dos conteúdos trabalhados por meio de atividades não presenciais.

II – DO MÉRITO

Em tempos de PANDEMIA (COVID-19), instalada em todo cenário nacional, as escolas públicas e privadas tiveram que se reinventar para cumprimento da carga horária obrigatória anual.

Adianta-se que, por ser um período emergencial que determinou a obrigatoriedade de manter-se o distanciamento social entre as pessoas, em vista o alto risco de contaminação, o cenário educacional não tinha um molde ou doutrina a ser seguida, mas, sim, a criação de outras formas pedagógicas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, o Governo Federal publicou normas flexibilizando o cumprimento dos dias letivos, mas manteve a obrigatoriedade do cumprimento das 800 horas letivas, de modo que a atual legislação a Lei 14.040/2020, estabeleceu em seu artigo 2º, tais diretrizes. Vejamos:

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

I – na educação infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observados o disposto no § 3º deste artigo.

Neste mesmo sentido o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou Resolução nº 02/2020, para efetivação da Lei nº 14.040/2020, a qual, trouxe em seu corpo as mesmas diretrizes. Observemos:

Art. 2º As instituições escolares de Educação Básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensadas, em caráter excepcional, durante o ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6/2020:

I – na Educação Infantil, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de trabalho educacional e do cumprimento da carga horária mínima anual previstos no inciso II do art. 31 da Lei nº 9.394/1996; e

II – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual nos termos do inciso II do art. 2º da Lei nº 14.040/2020.

Diante da determinação legal, também se verificou a necessidade de regulamentar as diretrizes para o trabalho pedagógico em tal período pandêmico, assim, a lei acima

ma exposta, trouxe em seu corpo a possibilidade de trabalho não presencial. Vejamos:

Art. 2º (...)

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. (ART. 2º, §4º, DA LEI 14.040/2020)

Nesta mesma ótica temos as orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE, que traz o conceito de atividade não presencial. Vejamos o dispositivo:

Art. 14 Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

Neste interim, após análise da documentação, anexa nos autos, verificou-se facilmente que a escola requerente, realizou seus trabalhos pedagógicos, em período Pandêmico, em conformidade a legislação vigente e orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE.

Não só isso, garantiu com o desenvolvimento das atividades não presenciais a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e habilidades, previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Assim, as atividades não presenciais desenvolvidas pela escola em referência, foram realmente divulgadas e trabalhadas por sua clientela, conforme consta na comprovação de frequência, descrição dos conteúdos mensalmente, dentre outros documentos que comprovaram a participação efetiva dos alunos.

Cabe ressaltar que a escola demonstrou que as atividades não presenciais foram direcionadas aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, via atividade impressa e aulas remotas.

Diante disso a escola em questão, demonstrou realização dos trabalhos no decorrer do ano de 2020, de modo que, em 182 dias, conseguiu cumprir utilizando de 5 horas diárias, 910 (novecentas e dez) horas.

Somado a isso, apresentou em sua documentação processo avaliativo realizado no decorrer do ano de 2020, demonstrando que as avaliações foram realmente realizadas e devidamente registradas nos documentos pertinentes a escrituração escolar dos discentes.

Diante da comprovação existente nos autos relativos à frequência, realização de atividades não presenciais via meios tecnológicos, monitoramento de tais atividades, encaminhamentos de informativos às famílias e efetivação do processo avaliativo, este relator entende que o cômputo das horas trabalhadas devem ser consideradas em sua totalidade nos termos do art. 15, da Resolução nº02/2020/CNE.

III - VOTO DO RELATOR:

Á vista do exposto, VOTO FAVORALMENTE pela

aprovação do cômputo integral das horas trabalhadas utilizando-se das atividades não presenciais, nos termos deste parecer.

Este é o parecer.

a) Renato Franklin G. Martins – Relator.

V - DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista-RR, reunido em Sessão Plenária deliberou, por unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

Sala de Sessões do Conselho Pleno Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista-RR, 18 de fevereiro de 2021.

Ismayl Carlos Cortez
Presidente

Maria do Carmo de Azevedo Salvador
Membro

Angelita Nóbrega da Silva
Membro

Esperança Herbênia Cavalcante Carvalho
Membro

Mônica Ianni Guimarães Camargo
Membro

Patrícia Monteiro Figueiredo
Membro

Lena Otília Araújo Mourão
Membro

Renato Franklin Gomes Martins
Membro

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOA VISTA

INTERESSADO: Centro Educacional Pimpolhos Preciosos.

ASSUNTO: Aproveitamento da carga horária das atividades não presenciais desenvolvidas por meio do Ensino Remoto e impressos, em período de Pandemia (COVID-19), como forma de cumprimento da carga horária letiva relativa ao ano de 2020.

RELATOR: Renato Franklin Gomes Martins.

PROCESSO: Nº. 09/2021

PARECER Nº 03/2021 CME/BV/RR APROVADO EM: 18/02/2021

I – HISTÓRICO:

Deu entrada no Conselho Municipal de Educação de Boa Vista – CME/BV/RR, Ofício nº 3010/2021/GAB/SMEC, expediente pelo qual a senhora Maria Consuelo Sales Silva, Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC, encaminhou a documentação do Centro Educacional em referência, para análise e aproveitamento do cômputo da carga horária trabalhada desenvolvidas por meio de atividades não presenciais como cumprimento das 800 (oitocentas) horas letivas obrigatórias.

Formalizado o Processo CME/BV/RR nº 08/2021, o presidente do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, Ismayl Carlos Cortez designou o conselheiro Renato Franklin G. Martins para analisar e emitir parecer sobre a matéria em pauta.

Peças que compõem o Processo:

- Ofício nº 3010/GAB/SMEC/2021 do Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC;
- Calendário Escolar;
- Portfólios;
- Planejamento das atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas ao longo do ano de 2020.

II – DO MÉRITO

De acordo com a documentação, inclusa nos autos, verifica-se facilmente que o Centro Educacional Pimpolhos Preciosos, ressignificou suas atividades docentes com período Pandêmico (COVID-19), que assola o mundo todo até o presente momento e, que, continua acarretando as suspensões das aulas presenciais em todo o Brasil, em vista o crescimento do número de casos.

As atividades não pedagógicas desenvolvidas pelo Centro Educacional acima citado, foi planejado como forma de oferecer aulas remotas e atividades impressas que possibilitassem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de sua clientela, bem como não acarretar déficit educacional ao alunado em momento de distanciamento social.

As atividades não presenciais foram direcionadas aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de modo que, foram produzidas, disseminadas e monitoradas pelos professores e gestores da instituição de ensino via Whatsapp, Facebook, Instagram e plataforma virtual.

De acordo com os documentos constantes nos autos as atividades não presenciais iniciaram-se no dia 01 de abril de 2020, ou seja, logo após, a suspensão das aulas presenciais e encerraram o ano letivo em 16 de dezembro de 2020 com um total de 809 (oitocentas e nove) horas trabalhadas.

Nota-se, após a análise dos cadernos de atividades, inclusive, que todos os componentes curriculares foram contemplados durante a efetivação do planejamento das atividades não presenciais, de modo que, mesmo em tal período emergencial o alunado não deixou de estudar os conteúdos obrigatórios exigidos pela legislação vigente.

Destarte, verifica-se que as atividades não presenciais desenvolvidas pelo Centro Educacional em questão, foram realizadas em conformidade a legislação vigente, que trata da presente matéria. Vejamos:

Art. 2º (...)

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pedagógicas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. (ART. 2º, §4º, DA LEI 14.040/2020)

Neste mesmo sentido temos as orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE, que traz o conceito de atividade não presencial. Vejamos o dispositivo:

Art. 14 Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

Assim, com os portfólios contidos nos autos, nota-se que em todo o processo de ensino e aprendizagem foram utilizadas atividades não presenciais por meios de uso de ferramentas tecnológicas para mediar tal processo de ensino entre escola e família.

Somado a isso, possibilitou a efetivação dos direitos

de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e habilidades, previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Mas, em meio ao trabalho realizado ficou claro as dificuldades enfrentadas pelo Centro Educacional em referência, qual seja, a comprovação da participação efetiva das atividades por parte do alunado, tanto é que em todos os registros contidos nas planilhas de atividade remota consta no quadro “resultados” que os discentes concluíram parcialmente as tarefas.

Não só isso, as atividades impressas também evidenciam tal problemática, de modo que, ratifica o problema existente em todo o Brasil, quanto a participação total do alunado no desenvolvimento das atividades não presenciais.

Neste sentido, por mais que o Centro Educacional em tela, tenha realizado um trabalho educacional, tal ponto impossibilita o cômputo de 100% (cem por cento) das horas trabalhadas com atividades não presenciais.

Outro ponto que chamou atenção direciona-se ao processo avaliativo em período pandêmico, tendo em vista que foi juntado algumas atividades realizadas pelos alunos, mas sem a apresentação da escrituração escolar correspondente ao quadro avaliativo anual.

Diante da ausência de documentação comprobatória do processo avaliativo e da participação da totalidade dos alunos do Centro Educacional Pimpolhos Preciosos no desenvolvimento das atividades não presenciais, este relator entende que o cômputo das horas trabalhadas devem ser consideradas, mas, de forma parcial.

Assim, das 680 (seiscentas e oitenta) horas auferidas com as atividades não presenciais trabalhadas no decorrer do ano de 2020, devem ser consideradas 60 % (sessenta por cento) para os alunos matriculados na Etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Diante do cômputo parcial da carga horária trabalhada com atividades não presenciais o Centro Educacional em destaque deve reorganizar seu calendário escolar 2020, observando os termos do § 3º, art. 2, da lei 14.040/2020, que possibilita o término do ano letivo 2020 no ano de 2021, para garantir aos alunos do Ensino Fundamental cumprimento obrigatório da carga horária mínima anual de 800h letivas, nos moldes do inciso II do art. 2º da mesma legislação.

Recomenda-se, ainda, que a instituição de ensino observe os termos da Resolução nº02/2020/CNE, que trata da possibilidade do cômputo de 100% (cem por cento) da carga horária com as atividades não presenciais e flexibilização do processo de avaliação dos alunos como forma de minimizar a retenção e o abandono escolar

III- VOTO DO RELATOR:

Á vista do exposto, VOTO FAVORALMENTE:

a) pela aprovação do cômputo, mas de forma parcial, das horas trabalhadas utilizando-se das atividades não presenciais, nos termos deste parecer;

b) Seja considerado os termos do § 3º, art. 2, da lei 14.040/2020, que possibilita a o cumprimento das horas letivas referente ao ano letivo 2020 no curso do ano de 2021, desde que, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas do sistema de ensino, desta capital.

Este é o parecer.

a) Renato Franklin G. Martins – Relator.

V - DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista-RR, reunido em Sessão Plenária deliberou, por unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

Sala de Sessões do Conselho Pleno Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz do Conselho Municipal de Edu-

cação de Boa Vista-RR, 18 de fevereiro de 2021.

Ismayl Carlos Cortez
Presidente

Maria do Carmo de Azevedo Salvador
Membro

Angelita Nóbrega da Silva
Membro

Esperança Herbênia Cavalcante Carvalho
Membro

Mônica Ianni Guimarães Camargo
Membro

Patricia Monteiro Figueiredo
Membro

Lena Otília Araújo Mourão
Membro

Renato Franklin Gomes Martins
Membro

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOA VISTA

INTERESSADO: ESCOLA EVANGÉLICA PHILADELPHIA
ASSUNTO: APROVEITAMENTO DAS ATIVIDADES
NÃO PRESENCIAIS DESENVOLVIDAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 3º ANO) POR MEIO DO ENSINO REMOTO E IMPRESSOS, EM PERÍODO DE PANDEMIA (COVID-19), COMO FORMA DE CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA LETIVA RELATIVA AO ANO DE 2020.
RELATORA: ANGELITA NÓBREGA DA SILVA
PROCESSO: Nº12/2021
PARECER Nº10/2021 CME/BV/RR APROVADO EM:18/02/2021

I – HISTÓRICO:

Deu entrada no Conselho Municipal de Educação de Boa Vista – CME/BV/RR, Ofício nº 3010/2021/GAB/SMEC, expediente pelo qual a senhora Maria Consuelo Sales Silva, Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC, encaminhou a documentação da Escola Evangélica Philadelphia, para análise e aproveitamento do cômputo da carga horária trabalhada implementada por meio de atividades não presenciais como cumprimento das 800 (oitocentas) horas letivas obrigatórias.

Formalizado o Processo CME/BV/RR nº 11/2021, o presidente do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, Ismayl Carlos Cortez designou a Conselheira Angelita Nóbrega da Silva para analisar e emitir parecer sobre a matéria em pauta.

Peças que compõem o Processo:

- Ofício nº3010/SMEC/2021 do Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC;
- Calendário Escolar 2020;
- Portifólios com atividades e fotografias;
- Planejamento das atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas ao longo do ano de 2020.

II – DO MÉRITO

De acordo com a documentação, inclusa nos autos, verifica-se que a Escola Evangélica Philadelphia ressignificou suas atividades docentes com período Pandêmico (COVID-19), que assola o mundo todo até o presente momento e, que, continua acarretando as suspensões das aulas presenciais em todo o Brasil, em vista o crescimento do número de casos.

As atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola foram planejadas como forma de oferecer aulas remotas e atividades impressas que possibilitassem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de sua clientela, bem como acarretar déficit educacional ao alunado em momento de distanciamento social.

As atividades não presenciais foram direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). De modo que, foram produzidas, disseminadas e monitoradas pelos professores e gestores da instituição de ensino pelo aplicativo do Whatsapp, e plataforma virtual Google Meet.

De acordo com os documentos constantes nos autos as atividades não presenciais iniciaram-se no dia 01 de abril de 2020 e encerraram o ano letivo em 18 de dezembro de 2020 com um total de 696 (seiscentos e noventa e seis) horas trabalhadas. Porém se somado os dias letivos desde o início das aulas em 27 de janeiro de 2020 há um total de 207 dias letivos computados no calendário escolar.

Nota-se, após a análise dos cadernos de atividades, inclusive, que todos os componentes curriculares foram contemplados durante a efetivação do planejamento das atividades não presenciais, de modo que, mesmo em tal período emergencial o alunado não deixou de estudar os conteúdos obrigatórios exigidos pela legislação vigente.

Assim sendo, verifica-se que as atividades não presenciais desenvolvidas pela escola foram realizadas em conformidade a legislação vigente, que trata da presente matéria. Vejamos:

Art. 2º (...)

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – na educação infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II – no ensino fundamental e no ensino médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. (ART. 2º, §4º, DA LEI 14.040/2020)

Neste mesmo sentido temos as orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE, que traz o conceito de atividade não presencial.

Vejamos o dispositivo:

Art. 14 Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

Assim, após a análise dos autos, nota-se que em todo o processo de ensino e aprendizagem foram utilizadas atividades não presenciais por meios de uso de ferramentas tecnológicas para mediar tal processo de ensino entre escola e família.

Somado a isso, possibilitou a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e habilidades, previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Porém, por mais que a escola tenha apresentado um trabalho educacional, por algumas questões impossibilita o cômputo de 100% (cem por cento) das horas trabalhadas com atividades não presenciais, em virtude de não apresentar informações tais quais:

- Escrituração escolar correspondente ao quadro avaliativo anual;
- Relatórios de desempenho por turmas e Atas de Reuniões Pedagógicas;

- Especificação do conteúdo por componente curricular no resumo do conteúdo trabalhado;
- Diário de classe por turmas;
- Cópias das atividades em sequência de datas;
- Documento assinado pelos responsáveis em lista de recebimento e entrega das atividades;
- Período de recesso escolar usufruído;
- Correlação das atividades com resumo do conteúdo trabalhado;
- Percentual de alunos atendidos;
- Registro de aulas dadas e previstas;
- Planejamento anual organizado por bimestres, alguns estão sem datas;
- As atividades organizadas por bimestres;
- As atividades avaliativas organizadas em sequência dos bimestres;
- Inconsistência entre o conteúdo trabalhado e atividades.

Diante da ausência de documentação comprobatória do processo avaliativo e da participação da totalidade dos alunos da Escola Evangélica Philadelphia no desenvolvimento das atividades não presenciais, esta relatora entende que o cômputo das horas trabalhadas deve ser considerado de forma parcial.

Assim, das 696 (seiscentos e noventa e seis) horas ministradas com as atividades não presenciais trabalhadas no decorrer do ano de 2020, devem ser consideradas 60 % (sessenta por cento) para os alunos matriculados na Etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

Diante do cômputo parcial da carga horária trabalhada com atividades não presenciais a Escola Evangélica Philadelphia em destaque deve reorganizar seu calendário escolar 2020, observando os do § 3º, art. 2, da lei 14.040/2020, que possibilita o término do ano letivo 2020 no ano de 2021, para garantir aos alunos do Ensino Fundamental cumprimento obrigatório da carga horária mínima anual de 800h letivas, nos moldes do inciso II do art. 2º da mesma legislação.

Recomenda-se, ainda, que a instituição de ensino observe os termos da Resolução nº02/2020/CNE, que trata da possibilidade do cômputo de 100% (cem por cento) da carga horária com as atividades não presenciais e flexibilização do processo de avaliação dos alunos como forma de minimizar a retenção e o abandono escolar

III - VOTO DA RELATORA:

À vista do exposto, VOTO FAVORALMENTE:

a) pela aprovação do cômputo de forma parcial das horas trabalhadas utilizando-se das atividades não presenciais, nos termos deste parecer;

b) Seja considerado os termos do § 3º, art. 2, da lei 14.040/2020, que possibilita a o cumprimento das horas letivas referente ao ano letivo 2020 no curso do ano de 2021, desde que, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas do sistema de ensino, desta capital.

Este é o parecer.

a) Angelita Nóbrega da Silva – Relatora.

V - DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista-RR, reunido em Sessão Plenária deliberou, por unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

Sala de Sessões do Conselho Pleno Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista-RR, 18 de fevereiro de 2021.

Ismayl Carlos Cortez
Presidente

Maria do Carmo de Azevedo Salvador
Membro

Angelita Nóbrega da Silva
Membro

Esperança Herbênia Cavalcante Carvalho
Membro

Mônica Ianni Guimarães Camargo
Membro

Patricia Monteiro Figueiredo
Membro

Lena Otília Araújo Mourão
Membro

Renato Franklin Gomes Martins
Membro

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BOA VISTA

INTERESSADO: CENTRO EDUCACIONAL MATIAS
ASSUNTO: APROVEITAMENTO DAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS DESENVOLVIDAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL (1º AO 4º ANO) POR MEIO DO ENSINO REMOTO E IMPRESSOS, EM PERÍODO DE PANDEMIA (COVID-19), COMO FORMA DE CUMPRIMENTO DA CARGA HORÁRIA LETIVA RELATIVA AO ANO DE 2020.

RELATORA: ANGELITA NÓBREGA DA SILVA

PROCESSO: Nº13/2021

PARECER Nº11/2021 CME/BV/RR APROVADO EM:18/12/2021

I – HISTÓRICO:

Deu entrada no Conselho Municipal de Educação de Boa Vista – CME/BV/RR, Ofício nº 3010/2021/GAB/SMEC, expediente pelo qual a senhora Maria Consuelo Sales Silva, Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC, encaminhou a documentação do Centro Educacional Matias, para análise e aproveitamento do cômputo da carga horária trabalhada implementada por meio de atividades não presenciais como cumprimento das 800 (oitocentas) horas letivas obrigatórias.

Formalizado o Processo CME/BV/RR nº12/2021, o presidente do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, Ismayl Carlos Cortez designou a Conselheira Angelita Nóbrega da Silva para analisar e emitir parecer sobre a matéria em pauta.

Peças que compõem o Processo:

- Ofício nº 3010/GAB/SMEC/2021 do Gabinete da Secretária Municipal de Educação e Cultura – SMEC;
- Calendário Escolar 2020;
- Relatório de fotografias como registro da participação dos alunos;
- Resumido material avaliativo.

II – DO MÉRITO

De acordo com a documentação, inclusa nos autos, verifica-se que o Centro Educacional Matias ressignificou suas atividades docentes com período Pandêmico (COVID-19), que assola o mundo todo até o presente momento e, que, continua acarretando as suspensões das aulas presenciais em todo o Brasil, em vista o crescimento do número de casos.

As atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola foram planejadas como forma de oferecer aulas remotas e atividades impressas que possibilitassem a continuidade do processo de ensino e aprendizagem de sua clientela, bem como não acarretar déficit educacional ao alunado em momento de distanciamento social.

As atividades não presenciais foram direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) de modo que, foram produzidas, espargidas e monitoradas pelos professores e gestores da instituição de ensino pelo aplicativo do Whatsapp.

De acordo com os documentos constantes nos autos as atividades não presenciais iniciaram-se no dia 02 de abril de 2020 e encerraram o ano letivo em 18 de dezembro de 2020 com um total de 692 (seiscentos e noventa e duas)

horas trabalhadas. Porém se somado os dias letivos desde o início das aulas em 27 de janeiro de 2020 há um total de 206 dias letivos computados no calendário escolar.

Nota-se, após a análise dos cadernos de atividades, inclusive, que todos os componentes curriculares foram contemplados durante a efetivação do planejamento das atividades não presenciais, de modo que, mesmo em tal período emergencial o alunado não deixou de estudar os conteúdos obrigatórios exigidos pela legislação vigente.

Assim sendo, verifica-se que as atividades não presenciais desenvolvidas pela escola foram realizadas em conformidade a legislação vigente, que trata da presente matéria. Vejamos:

Art. 2º (...)

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

I – na Educação Infantil, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dessa etapa da educação básica e com as orientações pediátricas pertinentes quanto ao uso de tecnologias da informação e comunicação;

II – no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, vinculadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, cujo cômputo, para efeitos de integralização da carga horária mínima anual, obedecerá a critérios objetivos estabelecidos pelo CNE. (ART. 2º, §4º, DA LEI 14.040/2020)

Neste mesmo sentido temos as orientações do Conselho Nacional de Educação – CNE, que traz o conceito de atividade não presencial.

Vejamos o dispositivo:

Art. 14 Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional.

Assim, após a análise dos autos, nota-se que em todo o processo de ensino e aprendizagem foram utilizadas atividades não presenciais por meios de uso de ferramentas tecnológicas para mediar tal processo de ensino entre escola e família.

Somado a isso, possibilitou a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos no desenvolvimento de competências e habilidades, previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Porém, por mais que a escola tenha apresentado relato de um trabalho educacional no decorrer do ano letivo de 2020, por algumas questões impossibilita-se o cômputo de 100% (cem por cento) das horas trabalhadas com atividades não presenciais, em virtude de não apresentar informações tais quais:

- Escrituração escolar correspondente ao quadro avaliativo anual;
- Relatórios de Reuniões Pedagógicas;
- Cópias das atividades bimestrais ministradas em sequência por ano de escolaridade e componente curricular;
- Coerência dos registros fotográficos entre atividades, enunciado de data e resumo do conteúdo trabalhado no diário;
- Documento assinado pelos pais constando recebimento e/ou devolutiva das atividades;
- Diários e relatórios das turmas do 1º ano;
- Percentual de alunos atendidos;
- Avaliações organizadas por bimestres;

- Planejamento anual das atividades por componente curricular;

Diante da ausência de documentação comprobatória do processo avaliativo e da participação da totalidade dos alunos da o Centro Educacional Matias no desenvolvimento das atividades não presenciais, esta relatora entende que o cômputo das horas trabalhadas deve ser considerado de forma parcial.

Assim, das 692 (seiscentos e noventa e duas) horas ministradas com as atividades não presenciais trabalhadas no decorrer do ano de 2020, devem ser consideradas 60 % (sessenta por cento) para os alunos matriculados na Etapa da Educação Básica: Ensino Fundamental (1º ao 4º ano).

Diante do cômputo parcial da carga horária trabalhada com atividades não presenciais o Centro Educacional Matias em destaque deve reorganizar seu calendário escolar 2020, observando os do § 3º, art. 2, da lei 14.040/2020, que possibilita o término do ano letivo 2020 no ano de 2021, para garantir aos alunos do Ensino Fundamental cumprimento obrigatório da carga horária mínima anual de 800h letivas, nos moldes do inciso II do art. 2º da mesma legislação.

Recomenda-se, ainda, que a instituição de ensino observe os termos da Resolução nº02/2020/CNE, que trata da possibilidade do cômputo de 100% (cem por cento) da carga horária com as atividades não presenciais e flexibilização do processo de avaliação dos alunos como forma de minimizar a retenção e o abandono escolar

III - VOTO DA RELATORA:

À vista do exposto, VOTO FAVORALMENTE:

a) pela aprovação do cômputo de forma parcial das horas trabalhadas utilizando-se das atividades não presenciais, nos termos deste parecer;

b) Seja considerado os termos do § 3º, art. 2, da lei 14.040/2020, que possibilita a o cumprimento das horas letivas referente ao ano letivo 2020 no curso do ano de 2021, desde que, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas do sistema de ensino, desta capital.

Este é o parecer.

a) Angelita Nóbrega da Silva – Relatora.

V - DECISÃO DO CONSELHO PLENO:

O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista-RR, reunido em Sessão Plenária deliberou, por unanimidade, aprovar as conclusões apresentadas.

Sala de Sessões do Conselho Pleno Professora Ana Sandra Nascimento Queiroz do Conselho Municipal de Educação de Boa Vista-RR, 18 de fevereiro de 2021.

Ismayl Carlos Cortez
Presidente

Maria do Carmo de Azevedo Salvador
Membro

Angelita Nóbrega da Silva
Membro

Esperança Herbênia Cavalcante Carvalho
Membro

Mônica Ianni Guimarães Camargo
Membro

Patricia Monteiro Figueiredo
Membro

Lena Otília Araújo Mourão
Membro

Renato Franklin Gomes Martins
Membro

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE

EXTRATO DE TERMO ADITIVO

Processo nº: 250/2017/SMEC
Espécie: QUARTO TERMO ADITIVO DO CONTRATO
Nº 054/2017/SMEC

Objeto: O presente Termo Aditivo tem por objeto prorrogar o prazo de vigência do contrato nº 054/2017/SMEC, por até 31/12/2021, contados a partir de 01 de janeiro de 2021, conforme especificado na justificativa de fls. 1098/1101, nos termos do art. 57, § 1º, inciso II da Lei nº 8.666/93.

As despesas com a execução do presente Termo Aditivo correrão, no presente exercício, à conta da Unidade Orçamentária: 0701, Funcional Programática: 12.361.0015.2.031, Categoria Econômica: 3.3.90.39.00, Fontes de Recursos: PRÓPRIO.

Contratante: MUNICÍPIO DE BOA VISTA.
Interveniente: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA.

Contratada: LEITÃO E CRUZ LTDA - ME.

CNPJ: 34.808.113/0001-30

Data de Assinatura: 31 de dezembro de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE

EXTRATO DE TERMO ADITIVO

Processo nº: 13012/2019/SMEC
Espécie: SEGUNDO TERMO ADITIVO DO CONTRATO
Nº 413/2019/SMEC

Objeto: O presente Termo Aditivo tem por objeto prorrogar o prazo de vigência do contrato nº 413/2019/SMEC, por 06 (seis) meses, contado a partir de 01 de janeiro de 2021, nos termos previstos do art. 57, § 1º, inciso II, da Lei nº 8.666/93 e conforme justificativa de fls. 1631/1633 do correspondente processo.

As despesas com a execução do presente Termo Aditivo correrão, no presente exercício, à conta das seguintes dotações:

a) Unidade Orçamentária: 0701, Funcional Programática: 12.365.0019.2.050, Categoria Econômica: 3.3.90.39.00, Fontes de Recursos: PRÓPRIO;

b) Unidade Orçamentária: 0701, Funcional Programática: 12.365.0020.2.055, Categoria Econômica: 3.3.90.39.00, Fontes de Recursos: PRÓPRIO;

c) Unidade Orçamentária: 0701, Funcional Programática: 12.361.0016.2.036, Categoria Econômica: 3.3.90.39.00, Fontes de Recursos: PRÓPRIO.

Contratante: MUNICÍPIO DE BOA VISTA.
Interveniente: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA.

Contratada: WSK EMPREENDIMENTOS E SERVIÇOS LTDA - EPP

CNPJ: 02.246.183/0001-55

Data de Assinatura: 30 de dezembro de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA

SÍNTESE DAS ATAS DE REGISTROS DE PREÇOS NºS
041/2021/SMEC, 042/2021/SMEC, 043/2021/SMEC,
044/2021/SMEC, 045/2021/SMEC, 046/2021/SMEC,
047/2021/SMEC, 048/2021/SMEC E 049/2021/SMEC,

Referente ao Pregão Eletrônico nº 152/2020
Processo 12318/2020-SMEC

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista, em cumprimento ao disposto na Lei nº 10.520 de 17 de Julho de 2002, torna público os preços registrados no Pregão Eletrônico nº 152/2020, referente ao Processo nº 12318/2020/SMEC, cujo objeto é a EVENTUAL AQUISIÇÃO DE MATERIAIS DE LIMPEZA, HIGIENIZAÇÃO E EPIS (EQUIPAMENTOS DE PROTEÇÃO INDIVIDUAL) PARA ATENDER AS NECESSIDADES NO RETORNO AS AULAS PRESENCIAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, conforme fornecedores e valores

discriminados a seguir: LOTES I e II, empresa classificada: GALAXY BRINDES E SERVIÇOS EIRELI - ME, inscrita no CNPJ nº 26.824.426/0001-53, no valor total de \$ 114.800,00 (cento e quatorze mil e oitocentos reais); LOTES III, IV, VII, IX, XI, XVII e XXII, empresa classificada: H. S. NEVES JUNIOR, inscrita no CNPJ nº 36.616.854/0001-00, no valor de R\$ 797.285,35 (setecentos e noventa e sete mil, duzentos e oitenta e cinco reais e trinta e cinco centavos); LOTE V, empresa classificada: YINS BRASIL COMERCIO INTERNACIONAL LTDA, inscrita no CNPJ nº 02.462.686/0001-68, no valor de R\$ 25.547,50 (vinte e cinco mil, quinhentos e quarenta e sete reais e cinquenta centavos); LOTES VI e XXI, empresa classificada: R. H. GUEDES VIEIRA - ME, inscrita no CNPJ nº 28.776.956/0001-07, no valor total de R\$ 17.449,80 (dezessete mil, quatrocentos e quarenta e nove reais e oitenta centavos); LOTES VIII, XIV e XVIII, empresa classificada: RWA COMERCIO E SERVIÇOS LTDA - EPP, inscrita no CNPJ nº 07.939.551/0001-64, no valor total de R\$ 156.817,80 (cento e cinquenta e seis mil, oitocentos e dezessete reais e oitenta centavos); LOTE X, empresa classificada: SIERDOVSKI & SIERDOVSKI LTDA - EPP, inscrita no CNPJ nº 03.874.953/0001-77, no valor de R\$ 198.973,50 (cento e noventa e oito mil, novecentos e setenta e três reais e cinquenta centavos); LOTES XII, XIII, XV, XVI e XIX, empresa classificada: R. V. RAMOS EIRELI - EPP, inscrita no CNPJ nº 34.802.595/0001-10, no valor total de R\$ 107.228,46 (cento e sete mil, duzentos e vinte e oito reais e quarenta e seis centavos); LOTE XX, empresa classificada: GUARANY INDUSTRIA E COMERCIO LTDA, inscrita no CNPJ nº 61.089.835/0001-54, no valor de R\$ 79.999,64 (setenta e nove mil, novecentos e noventa e nove reais e sessenta e quatro centavos); LOTE XXIII, empresa classificada: CALUX COMERCIAL EIRELI - EPP, inscrita no CNPJ nº 03.578.434/0001-61, no valor de R\$ 48.998,00 (quarenta e oito mil e novecentos e noventa e oito reais), válidos por um período de 12 (doze) meses, contados a partir da publicação desta no Diário Oficial do Município - DOM.

Maria Consuelo Sales Silva
Secretária Municipal de Educação e Cultura

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

PORTARIA N.º 70/2021-SMSA

O Secretário Municipal de Saúde-Adjunto, no uso de suas atribuições legais conferidas através do Decreto nº.0714/P, de 05 de junho de 2020, publicado no DOM nº. 5146, e;

RESOLVE:

Art. 1º - Alteração do fiscal CLEUDIMARA MEDEIROS DE SOUZA, pelo fiscal JOSÉ RODRIGUES FILHO, matrícula nº 951333, responsável pelo Processo nº 4223/2020- SMSA, cujo objeto é a LOCAÇÃO DE IMÓVEL, SITUADO NA RUA CORONEL MOTA, Nº 418, BAIRRO CENTRO, BOA VISTA/RR, para atender a Superintendência de Vigilância em Saúde e o Administrativo da Secretaria Municipal de Saúde/SMSA.

Art. 2º. Esta Portaria terá efeitos retroativos ao dia 02 de março de 2021.

Certifique-se,
Publique-se,
Cumpra-se.

Gabinete do Secretário Municipal de Saúde, em 05 de março de 2021.

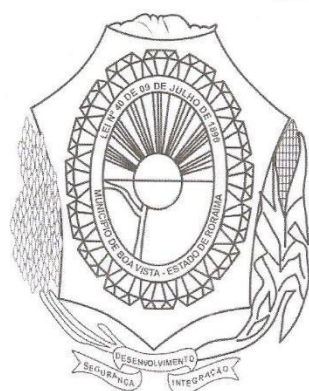
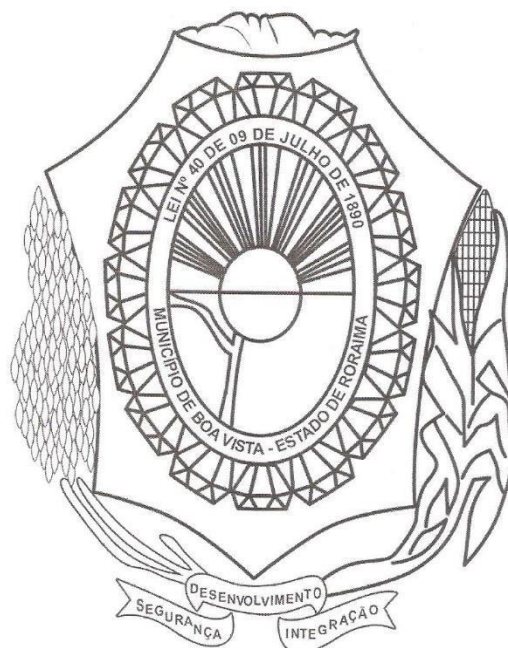
Luiz Renato Maciel de Melo
Secretário Municipal de Saúde - Adjunto

PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE

PORTARIA N.º 71/2021-SMSA

O Secretário Municipal de Saúde-Adjunto, no uso de suas atribuições legais conferidas através do Decreto

SLOGAN DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA COM DATA DE CRIAÇÃO



Poder Legislativo

Presidente:

Genilson Costa e Silva

Primeiro Vice-Presidente:

Juliana Alves Garcia de Almeida

Segundo Vice-Presidente:

Iderson Pereira Silva

Primeiro Secretário:

Aline Maria de Menezes Rezende Chagas

Segundo Secretário:

José Francisco Lopes de Albuquerque

Terceiro Secretário:

Aderval da Rocha Ferreira Filho

Aderval da Rocha Ferreira Filho, Adnan Wadson de Lima, Aline Maria de Menezes Rezende Chagas, Eronilson Bispo Feitosa, Gabriel Mota e Silva, Genilson Costa e Silva, Gildean dos Santos Sousa, Idázio Chagas de Lima, Iderson Pereira Silva, Italo Otávio Teixeira Pinto, João Kleber Martins de Siqueira, José Francisco Lopes de Albuquerque, Juliana Alves Garcia de Almeida, Júlio César Medeiros Lima, Jullierre Pablo Lima da Silva, Leonel de Souza Oliveira, Manoel Neves de Macedo, Maria Inês Maturano Lopes, Melquisedek da Silva Menezes, Regiane Batista Matos, Sandro Denis de Souza Cruz, Thiago Coelho Fogaça, Wan Kenobby Cha Costa.

História da homenageada a qual a escola leva seu nome

Folha de Comunicação

http://www.folhabv.com.br/Imprimir_noticia.php?id=85267

FOLHA

DE BOA VISTA

29/04/2010 00h44

Mulher recebe alta com resto de placenta

ANDREZZA TRAJANO

A servidora pública municipal Juslany de Souza Flores, 28, está há quase uma semana entre a vida e a morte na UTI do Hospital Geral de Roraima (HGR). Depois de um parto complicado, ela recebeu alta médica com resto de placenta dentro do útero, conforme denunciou a família.

Às 19h de ontem, um familiar de Juslany ligou para a Folha dizendo que o estado de saúde dela tinha piorado e que ela estava com infecção generalizada. "Os médicos acabaram de nos dizer que não há mais nada que possa ser feito por ela", disse desesperada.

Os familiares estão revoltados com o atendimento que a servidora recebeu na maternidade e denunciam negligência médica e descaso com a saúde pública. Juslany teve uma gestação normal de nove meses, fez todo o pré-natal na rede pública, chegou com saúde ao Hospital Materno Infantil Nossa Senhora de Nazareth (HMINSN), mas não teve o acompanhamento e a atenção que necessitava, segundo familiares.

Depois do parto normal, considerado sofrível em razão de seu filho ter nascido com 56 centímetros e 4,1 quilos, peregrinou por oito dias entre idas e vindas à maternidade em busca de atendimento que interrompesse a febre e hemorragia constantes.

A jovem chegou à maternidade em trabalho de parto na madrugada da quinta-feira, 15. A criança nasceu por volta das 9h, sem nenhum problema, mas foi preciso que enfermeiros fizessem força sobre ela para a criança nascer, além de ter levado vários pontos por causa do tamanho e do peso do bebê.

Da sala de parto foi levada para um leito, onde desmaiou e teve sangramento. Foi avaliada por um médico, que afirmou que os sintomas estavam relacionados à fraqueza por causa da força empregada no parto. Teve alta no domingo, 18, e, mesmo com sangramento e dor abdominal, foi levada para casa.

PEREGRINAÇÃO - No dia seguinte, 19, a dor aumentou e Juslany também teve febre. A hemorragia igualmente não parou. Ela voltou à maternidade às 11h daquele mesmo dia. Foi submetida a exames de sangue, urina e malária, mas, segundo a médica que analisou os resultados, ela "só estava com uma anemia muito forte".

Foto: Álbum de família



Juslany de Souza Flores fez pré-natal e não tinha qualquer complicação

15/6/2012 12:59

Os sintomas apresentados pela paciente foram considerados normais "porque a criança nasceu muito grande e o parto exigiu muita força, além de não ter indicado infecção", disse uma amiga da servidora pública, que pediu anonimato.

Por causa da anemia, a jovem ficou internada para receber duas bolsas de sangue. Já na terça-feira, 20, ao saber que continuava com dor e febre, a amiga de Juslany foi ao hospital pela manhã para tentar intervir junto ao corpo médico antes que ela tivesse alta.

A mulher encontrou no corredor da maternidade um amigo médico e pediu que examinasse Juslany. Ele a examinou preliminarmente e solicitou uma ultrassonografia. O exame mostrou que a servidora pública estava com resto de placenta em seu útero e que seria necessário fazer uma curetagem.

Como ela havia se alimentado pouco antes do exame, o médico disse que a curetagem só poderia ser feita à noite, marcou o procedimento para as 20h e determinou que ela ficasse em jejum.

"No horário marcado vestiram-na com roupa cirúrgica, mas a equipe médica disse que iria jantar e que a curetagem só seria feita às 21h. Só que, nesse horário, um enfermeiro nos disse que ela seria transferida para a área do centro cirúrgico e que a curetagem só seria feita no dia seguinte. Mesmo com meus protestos, ela ficou sozinha e à base de dipirona, sem tomar nenhum antibiótico, além de ter que continuar em jejum, mesmo estando muito fraca", contou a amiga.

Na quarta-feira, 20, às 9h, Juslany foi sedada e levada para a sala de cirurgia, mas a curetagem não foi feita porque os médicos não encontraram o colo do útero dela nem o bico de pato utilizado no procedimento era adequado.

Então ela foi removida para um bloco e a cirurgia foi remarcada para as 16h daquele mesmo dia, para que outro bico de pato fosse esterilizado. Nesse horário, ela foi novamente sedada e a curetagem foi feita.

Apesar de o procedimento ter sido considerado "um sucesso", a jovem continuou com febre, dor e sangramento. Mesmo assim, recebeu alta médica logo após a cirurgia. "Questionei a enfermeira, pois minha amiga não podia ir para casa, mas ela disse que não podia fazer nada e que o médico só havia prescrito a dipirona. É um absurdo", criticou.

Juslany foi para casa, e o estado de saúde dela só agravou. Na quinta-feira, 22, ela acordou com a barriga muito inchada e com os mesmo sintomas. Na sexta-feira, 23, a família decidiu levá-la a um médico particular que, ao examiná-la e fazer uma ultrassonografia, detectou que ela estava com hemorragia interna e pus na cavidade abdominal.

"O médico ficou espantado e disse que nem sabia como ela estava aguentando tanta dor ou até mesmo viva. O médico chamou o Samu e determinou que ela fosse levada imediatamente de volta à maternidade", relatou a amiga da jovem.

Cansada de esperar que o serviço público funcionasse pelas vias normais, a família de Juslany Flores decidiu recorrer a autoridades, que intervieram pela jovem. Ela recebeu atendimento diferenciado, foi levada para o centro cirúrgico, mas, devido à gravidade do seu caso, teve o útero retirado.

Em seguida, ela foi levada para o HGR, onde mais uma vez a família teve que buscar pessoas conhecidas para que fosse disponibilizada a ela uma vaga na UTI. "Só então perceberam que ela estava com infecção e que o caso dela era grave. Ela foi induzida ao coma e nunca mais acordou. As informações são desencontradas, os médicos não falam com clareza, apenas dizem que ela está piorando", lamentou, acrescentando que "situação semelhante ocorre com outras pacientes, que sofrem às mínguas, sem que ninguém olhe por elas".

Família pede providências ao Ministério Público Estadual

Na segunda-feira passada, 26, a família de Juslany de Souza Flores denunciou o caso junto ao Ministério Público Estadual (MPE) e pediu providências, para que outras pessoas não venham a passar por situação semelhante.

A cunhada da jovem, a professora Maria Bernadete Barbosa Lima, disse à Folha que há indícios de que o prontuário de Juslany contenha informações erradas. "Pessoas que tiveram acesso ao documento relatam que o prontuário diz que o parto dela foi cesáreo e o bebê faleceu, mas a criança está viva e saudável", disse.

Segundo Bernadete, o bebê, que é um menino, está sob os cuidados das duas avós e é amamentado por uma tia, que também deu à luz há pouco tempo.

"Acreditamos em total negligência médica desde a hora do parto, passando pela curetagem até a falta de vaga na UTI. Já disseram que ela tem que fazer hemodiálise, porque os rins dela estão parando, aí depois voltaram atrás nas informações. Não existe uma definição sobre a gravidade do caso dela. Os médicos só sabem dizer que está nas mãos de Deus, como se a culpa fosse dele para o que fizeram com nossa menina", protestou Bernadete.

Além do recém-nascido, ela ainda tem uma filha de 4 anos. "A família está sofrendo bastante. Juslany vivia um bom momento, todos estavam felizes à espera do bebê. Ela planejava voltar à faculdade, tinha vários planos que podem ser interrompidos pelo descaso com a saúde pública. Sou roraimense e acho lamentável saber que, apesar de pagarmos nossos impostos, na hora que precisamos não podemos contar com o serviço público", desabafou.

Copyright © 2008 - Folha de Boa Vista - Todos os Direitos Reservados

Leis e decretos sobre a matrículas excepcional que qualificamos como acolhimento

ESTADO DE RORAIMA
PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Resolução CME/BV Nº 12/2005
Aprovada em 26/09/2005

**Regulamenta a matrícula excepcional no
Sistema Municipal de Ensino.**

O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, no uso de suas atribuições legais, conferidas através da Lei Municipal nº 478, de 30 de agosto de 1999 e,

Considerando os termos do Parecer CME/BV nº 14/2005, de 21 de setembro de 2005,

Resolve:

Art. 1º Define-se como **MATRÍCULA EXCEPCIONAL** o procedimento de matrícula inicial que ocorrer fora da época prevista no Edital de Matrícula, e não esteja baseada em guia de transferência.

§ 1º. A **MATRÍCULA EXCEPCIONAL** destina-se a reintegrar no processo de escolarização crianças e adolescentes que estejam em idade escolar e que, por motivos os mais diversos, não estejam freqüentando a sala de aula.

§ 2º. A comprovação da impossibilidade de matrícula em tempo hábil será feita através de declaração dos responsáveis pelo aluno, em duas cópias de igual teor, das quais uma será arquivada na pasta do aluno e a outra será encaminhada, para conhecimento, ao Conselho de Direito da Criança e do Adolescente, conforme o modelo constante no ANEXO I, sendo dispensável sua apresentação nos casos de encaminhamento feito por órgão de proteção de direitos.

§ 3º. O aluno matriculado de forma excepcional será integrado em classe comum, de acordo com a comprovação da última série cursada, mediante apresentação de histórico escolar, recebendo acompanhamento pedagógico adequado, com vistas a sua reintegração no processo ensino-aprendizagem e permanência na escola.

§ 4º. Em não sendo possível a comprovação de escolaridade anterior, o aluno será matriculado com base nas declarações dos responsáveis sobre a última série cursada.

§ 5º. O aluno matriculado de forma excepcional poderá ser submetido a reclassificação para a série seguinte, no ano letivo subsequente, quando não atingidos os mínimos de frequência, independentemente da Média Anual alcançada pelo aluno, no ano letivo antecedente.

§ 6º. No ato da matrícula deverá ser apresentada a documentação solicitada, conforme previsto no Regimento Escolar.

§ 7º. Na ficha de matrícula do aluno, para fins de amparo legal, deverá constar a seguinte observação;

“Matrícula Excepcional, amparada na Resolução CME/BV nº 12/2005”.

Art. 2º Após os procedimentos de matrícula, o aluno será incluído em sala regular, passando a constar no Diário de Classe, Listas de Alunos e outras formas de registro, a partir da data da matrícula.

§ 1º. Na Ficha Individual do aluno matriculado de forma excepcional, os lançamentos referentes às notas ocorrerão a partir do bimestre em que ocorreu a matrícula, ficando vetada a repetição de notas para os bimestres anteriores à matrícula.

§ 2º. Serão computados como falta os dias letivos não freqüentados pelo aluno, mesmo os que antecedem a matrícula, como forma de permitir a correta apuração dos 75% de frequência estabelecidos na LDB 9394/96.

§ 3º. Serão cancelados os espaços destinados a Progressão Social e Pessoal, nos bimestres que antecederem a matrícula.

§ 4º. O Boletim Escolar é uma cópia fiel das informações contidas na Ficha Individual, devendo o mesmo ser apresentado aos responsáveis pelo aluno, como forma de acompanhamento do rendimento escolar.

§ 6º. A cada apresentação do Boletim Escolar será colhida a assinatura do responsável, como forma de registro.

§ 7º. No Histórico Escolar serão registrados os resultados escolares das séries anteriores, como transcrição fiel, registros de processos de classificação, se for o caso, e os resultados escolares obtidos na escola municipal que está emitindo o referido documento.

Art. 3º O aluno matriculado de forma excepcional que não obtiver aproveitamento escolar e frequência suficientes para sua aprovação poderá ser submetido à reclassificação no

início do ano letivo seguinte, com amparo na LDB nº 9394/96, Resolução CME/BV nº 01/2000 – art. 7º c/c art. 41 a 45 e Instrução Normativa SMEC nº 001/2003 – Capítulo V, art. 31 a 42.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Sala do Conselho Municipal de Educação, em Boa Vista, 26 de setembro de 2005

Assinete do Carmo Melo dos Reis
Presidente

Laymerie de Castro Ramos
Vice-Presidente

Ana Sandra Nascimento de Queiroz
Membro

Carlos Alberto da Silva Oliveira
Membro

Deusa Rosa Silva Basílio
Membro

Eremilda Silveira Rocha
Membro

Jairo Amílcar da Silva Araújo
Membro

Rosaete Souza Saldanha
Membro

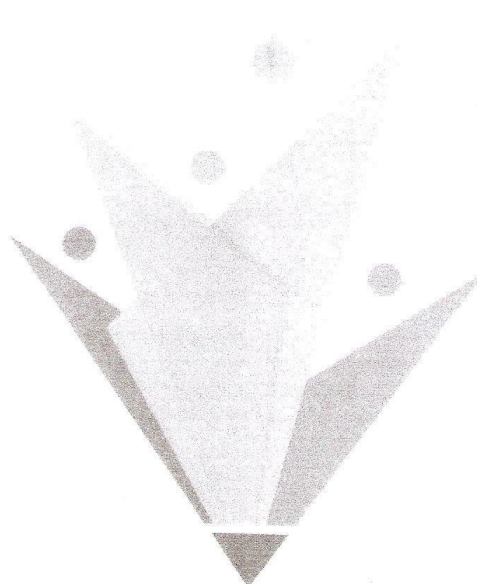
Semaías Alexandre Silva
Membro

HOMOLOGO

Em: 30.09.2005

Prof. DELACIR DE MELO LIMA
Secretária Municipal de Educação

Resultados de avaliação da qualidade de desenvolvimento da escola a cada dois anos



**PRÊMIO MUNICIPAL
GESTÃO ESCOLAR**
PROFESSORA DELACIR DE MELO LIMA

CÓDIGO DO INEP: 14007193

ESCOLA MUNICIPAL JUSLANY DE SOUZA FLORES

BOA VISTA/RORAIMA

Edição 2019

Sóstenes Almeida Sousa
Gestor
Esc. Mun. Juslany de Souza Flores
Decreto Nº 127/2019, 03/01/2019

Equipe Gestora:

Gestor: Sóstenes Almeida Sousa

Vice- Gestora: Veranez Lima Carioca

Coordenadores:

Jacyra da Silva Sodré

Autria Moraes de Sousa

Vanusa Silva Fernandes

Secretário: Antônio Marcus Melo dos Santos



FORMULÁRIO DE CADASTRO

CAPÍTULO I: DADOS

a) IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

Escola: Municipal

Código Inep: 14007193

Nome: Juslany de Souza Flores

CEP: 69314-615

Logradouro: Rua 08, nº 289

Bairro: Jardim Tropical

Município: Boa Vista

Estado: Roraima

Telefone: (095) 98406-8214

Fax: Não possui

E-mail: coord.juslanyflores2019@gmail.com

Localização: Rua 08, nº 289, Jardim Tropical

Dependência administrativa: Rede Municipal

Portaria de credenciamento: Decreto nº 086/E de 25 de maio de 2012

ENSINO

Ensino Regular

() Educação Infantil/Creche

() Educação Infantil/Pré-escola

() Ensino Fundamental (até 499 alunos)

(x) Ensino Fundamental (mais de 500 alunos)

Educação Especial

() Classes Especiais

() Integração sem sala de recursos

(x) Integração com sala de recursos

DADOS COMPLEMENTARES



PREFEITURA MUNICIPAL DE BOA VISTA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DO SECRETÁRIO



Alunos, turmas e turnos

Total de alunos: 1.071

Média de alunos por turma: 30

Número de turmas por turno: 20

Manhã: Das 7h30min às 11h45min

Tarde: Das 13h30min às 17h45min

Noite: Não oferta

Integral: 0

Equipe Técnica Administrativa (Indicar o número de integrantes da equipe)

Vice gestor (a): 01

Supervisão: 00

Orientação Educacional: 02

Coordenação de Curso: 03

Secretária (a): 01

Total de Professores: 53

Total de Funcionários Administrativos: 43

b) INDICADORES EDUCACIONAIS (relacionar os últimos 03 anos)

1) Ensino Fundamental:

ANO	APROVAÇÃO(%)	REPROVAÇÃO (%)	ABANDONO (%)	TOTAL (%)
2018	97%	2,05%	0,05%	100%
2017	95,32%	4,27%	0,41%	100%
2016	95%	5%	09%	100%

Fonte: Quadro de Movimento e Rendimento Escolar.

2) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (últimos 03 anos)

ANO	IDEB
2017	5.7
2015	5.4
2013	5.3

Fonte: IDEB

O único histórico da escola

1. HISTÓRICO DA ESCOLA



Esta escola iniciou suas atividades educacionais no dia 27 de fevereiro de dois mil e doze, inicialmente com a denominação de Escola Municipal Jardim Olímpico, em alusão a proximidade da Vila Olímpica que é a maior referência do local. Sob o Decreto de Criação nº 086/E de 25 de maio de 2012, sancionado pelo prefeito Iradilson Sampaio, a escola passa a se chamar Escola Municipal Justany de Souza Flores, em homenagem a servidora municipal que veio a falecer no ano de 2010, devido uma complicação no parto, porém a criança sobreviveu, e mesmo tendo a idade de 28 anos, casada, dois filhos, e em vida contribuiu imensamente com o serviço público, prestou serviço a Intuição Municipal SENDS e SMEC.

A escola esta localizada na Rua 08, Nº 289, Bairro Jardim Tropical, atendendo nas Modalidades de – Educação Infantil – 10 turmas e Ensino Fundamental de Nove Anos – com 17 turmas. Funcionando nos turnos matutino e vespertino com um total geral de 789 alunos, com 11 alunos inclusos.

2. EFETIVAÇÃO DE MATRÍCULAS E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

iniciamos nossos trabalhos dia 09 de janeiro de 2012, com a gestão composta pela gestora Maria Martins de Oliveira Pereira, a secretária Catarina de Melo Borges Ferreira e a Coordenadora Adonias Rosalinda Meneses.

Endereço: Rua 08, nº 289, Bairro Jardim Tropical – Telefone: 6166243/5622-0052.

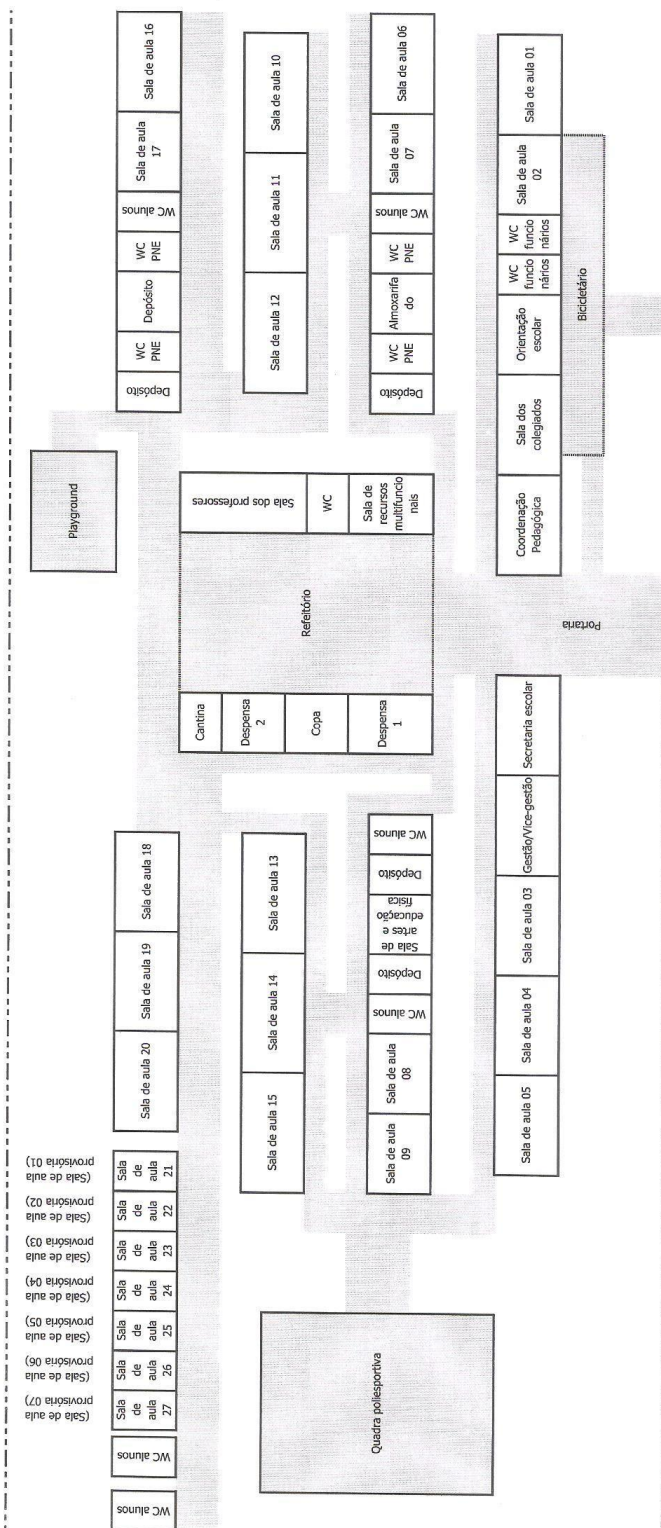
efetuando matrículas com funcionários cedidos pela SMEC para realização das mesmas e aos poucos fomos recebendo os funcionários que fariam parte do quadro da Escola. Com os professores tínhamos conversas para que fossem lotados em turmas que tinham experiência ou a vontade de adquirir já tendo o conhecimento.

Com a equipe de apoio fomos distribuindo funções/tarefas e deixando claro que aos poucos iríamos realizando as mudanças necessárias de acordo com a realidade da comunidade que a escola pertence.

Ficou acertado com os professores como atividade inicial que os mesmos fizessem os planos anuais e quinzenais e acordamos também que faríamos a primeira semana de diagnóstico para que fosse revisto ou não o planejamento. Eu como gestora recebia os funcionários, mas juntamente com a coordenadora pedagógica conversávamos com os professores. A Escola foi ornamentada em conjunto com professores e demais funcionários no intuito de receber os alunos, mesmo neste interm o prédio ainda estando em fase de conclusão. No dia 27 de Fevereiro de 2012 iniciamos nossas atividades escolares com 722 alunos com turmas de 1º período ao 4º ano.

Com necessidade de darmos continuidade as nossas atividades da forma que planejamos, decidi que seria importante trocar a coordenadora pedagógica que estas atividades não estavam sendo realizadas pedagogicamente.

No dia 13 de abril de 2012 foi realizada a troca de coordenadora pedagógica da escola e quem passa a ser responsável por esse setor é a professora Jocivânia Alves de Melo Beserra sob o decreto nº397 P de abril de 2012 que veio somar a com a equipe gestora e iniciamos a elaboração do Regimento Interno e formação da Associação de Pais e Mestres – APM. Consideramos importante a elaboração das carteiras individuais de identificação dos alunos para garantir a segurança e controle da entrada e saída dos alunos.



LISTA DE FUNCIONÁRIOS E DE TURMAS

QUADRO 1 - EQUIPE GESTORA			
NOME DO SERVIDOR	FUNÇÃO	TURNO	VINCULO
SOSTENES ALMEIDA SOUSA	Gestor	MATUTINO/VEPERTINO	ESTATUTARIO/COMISSIONADO
VERANEZ LIMA CARIOCA	Vice-gestor(a)	MATUTINO/VEPERTINO	ESTATUTARIO/COMISSIONADO
ANTONIO MARCOS MELO DOS SANTOS	Secretário	MATUTINO/VEPERTINO	ESTATUTARIO/COMISSIONADO
JACYRA DA SILVA SODRE	Coord. Pedagógica	MATUTINO/VEPERTINO	ESTATUTARIO/COMISSIONADO
AUSTRIA MORAIS DE SOUSA	Coord. Pedagógica	MATUTINO/VEPERTINO	ESTATUTARIO/COMISSIONADO
VANUSA SILVA FERNANDES	Coord. Pedagógica	MATUTINO/VEPERTINO	ESTATUTARIO/COMISSIONADO
QUADRO 2 - EQUIPE DE APOIO - GESTAO E COORDENACAO			
NOME DO SERVIDOR	FUNÇÃO	TURNO	VINCULO
MARINETE CARVALHO BARBOZA	Assistente de Gestão	MATUTINO	ESTATUTARIO/DOIS VINCULOS
MARINETE CARVALHO BARBOZA	Assistente de Gestão	VEPERTINO	ESTATUTARIO/DOIS VINCULOS
MARIZA NUNES GOMES	Apoio de Coordenação	MATUTINO	UNIAO
ELISANGELA LIMA DA SILVA	Apoio de Coordenação	VEPERTINO	ESTATUTARIO
QUADRO 3 - PROFESSOR SALA DA AULA - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	OBS:
IERECÉ DAS GRACAS TERESA MAGALHÃES DE	1º ANO A	MAT	
NILZANETE DE SOUSA SILVA	1º ANO B	MAT	
JOSELIA MENDES GOMES	1º ANO C	MAT	
JOYSELAINÉ DOS SANTOS MOTA	1º ANO D	MAT	
EDILENE REZENDE AMABILE	1º ANO E	MAT	
SILMARA NUNES DOS SANTOS	1º ANO K	MAT	
SERLIANE SOUSA BORGES	1º ANO F	VEPSP	
NILZANETE DE SOUSA SILVA	1º ANO G	VEPSP	
FABIOLLA VIEIRA RIBEIRO BUENO	1º ANO H	VEPSP	
FLAVIA FERREIRA CARDOSO	1º ANO I	VEPSP	
*	1º ANO J	VEPSP	
SILMARA NUNES DOS SANTOS	1º ANO L	VEPSP	
MARIA IONETH OLIVEIRA AMORIM	2º ANO A	MAT	
ANTONIO CARLOS DA SILVA BARROS	2º ANO B	MAT	
JOHNNY WILLIAM BASTOS ALMEIDA	2º ANO C	MAT	
ROSILENE DO ROSÁRIO	2º ANO D	MAT	
MARIA ELIZETE DA SILVA	2º ANO E	MAT	
ROSSEANE PEREIRA CABRAL	2º ANO F	MAT	
ROZEANY DE NEGREIROS RAMOS	2º ANO G	VEPSP	
HELLEN KATHLEEN RIBEIRO SILVA	2º ANO H	VEPSP	
KATIA MIRANDA DE SOUZA RIBEIRO	2º ANO I	VEPSP	
MARIA LUCILENE DE OLIVEIRA LIMA	2º ANO J	VEPSP	
SEBASTIAO BARROS DOS SANTOS	2º ANO K	VEPSP	
MARIA LUCINETE BORGES DE DEUS	2º ANO L	VEPSP	
NELCIENE DA SILVA FERREIRA	3º ANO A	MAT	
DAGLEIA MOTA LIMA	3º ANO B	MAT	
ALYSSANDRO SAMPAIO SOUSA	3º ANO C	MAT	
VALTERLANE SILVA DE FREITAS	3º ANO D	MAT	
ELENICE SOUZA SANTIAGO	3º ANO E	MAT	
NELCIENE DA SILVA FERREIRA	3º ANO F	VEPSP	
DAGLEIA MOTA LIMA	3º ANO G	VEPSP	
ISLA KARINE SILVA ALMEIDA	3º ANO H	VEPSP	
*	3º ANO I	VEPSP	
DI LOURDES SOUSA NASCIMENTO	3º ANO J	VEPSP	
RAIMUNDO GOMES AGUIAR	4º ANO A	MAT	
*	4º ANO B	MAT	
CRISTINE NASCIMENTO CAPPELE DO VALE	4º ANO C	MAT	
EMANUEL ANTONIO DE JESUS ALMEIDA	4º ANO D	MAT	
FLORISMAR DA CONCEICAO SILVA	4º ANO E	MAT	
JESSICA CARLA DA SILVA	4º ANO F	VEPSP	
*	4º ANO G	VEPSP	
KELLY LUCIA MENDES DOS SANTOS	4º ANO H	VEPSP	
JESSICA SANTOS RODRIGUES	4º ANO I	VEPSP	
EMYNE MARY ABRÃO	4º ANO J	VEPSP	
DANIELLE RODRIGUES FERNANDES	5º ANO A	MAT	
JOSE CARLOS LIMA SANTOS	5º ANO B	MAT	
TONY SANTOS COSTA	5º ANO C	MAT	
LUCIA DA SILVA GOMES	5º ANO D	MAT	
LOAMI NUNES BRASIL	5º ANO E	MAT	
JONATAS LOPES RAMOS	5º ANO F	VEPSP	
ZAQUEU ALVES DE SOUZA	5º ANO G	VEPSP	
MARCELO DIAS RIBEIRO	5º ANO H	VEPSP	
ROSINEIDE MATIAS NACIO	5º ANO I	VEPSP	
SIDNEY WILLE DA SILVA OLIVEIRA	5º ANO J	VEPSP	
QUADRO 4 - PROFESSOR SALA DA AULA - HORA-AULA			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	
-	-	-	

QUADRO 6 - PROFESSOR SALA DA AULA - UNIAO			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	
QUADRO 6 - PROFESSOR SALA MULTIFUNCIONAL - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	
KELLY LUCIA MENDES DOS SANTOS	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	MATUTINO	
HELIA MENEZES SILVA	SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	VESPERTINO	
QUADRO 7 - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	
ALEF MENDES COSTA	8 TURMAS	MAT	
PATRICIA FANTINATO BRITO	8 TURMAS	MAT	
SUZANA GRAZIELLE SILVEIRA VASCONCELOS	8 TURMAS	MAT	
CLEOMAR DA SILVA COSTA	8 TURMAS	MAT	
FRANCINAIDE CAMPOS VERDOLIN	3 TURMAS	MAT	
PATRICIA FANTINATO BRITO	8 TURMAS	VESP	
SUZANA GRAZIELLE SILVEIRA VASCONCELOS	8 TURMAS	VESP	
CLEOMAR DA SILVA COSTA	3 TURMAS	VESP	
QUADRO 8 - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA - HORA-AULA			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	
QUADRO 9 - PROFESSOR ARTE EDUCADOR - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	
GILDERLENE SOUSA DE JESUS	8 TURMAS	MAT	
ROSENIRA LOPES SIMÕES	8 TURMAS	MAT	
SUELI DE SOUZA PEREIRA	3 TURMAS	MAT	
DENIS RODRIGUES MOTA	8 TURMAS	VESP	
ELISANGELA MENDES DE FREITAS	8 TURMAS	VESP	
MARIA ALCIONE DA SILVA OLIVEIRA	3 TURMAS	VESP	
QUADRO 10 - PROFESSOR LABORATORIO DE INFORMATICA - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	TURMA	TURNO	OBS:
QUADRO 11 - CUIDADOR - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	Nome do Alunos - NEE	TURNO	
BRENDA VALENTE DE VASCONCELOS	EMANUELLE MARQUES LUCENA	MAT	
	MILENA OLIVEIRA DA SILVA	VESP	
LEANDRO SAMPAIO CUNHA	LUCAS NAIM DA LUZ CARVALHO	MAT	
	GABRIEL DE JESUS ACOSTA VELASQUEZ	VESP	
	CALEBE SILVA FEITOSA	MAT	
MACIANA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA	WENDERSON CRISTY MENEZES PRADO	MAT	

DANYLO OLIVEIRA DOS SANTOS	THIFANNE VICTORIA RODRIGUES PEREIRA	VESP	
HERINSON NASCIMENTO DE SOUZA LIMA	MATEUS GOMES SOUSA	MAT	
JOADSON DA SILVA ROCHA	RAMON GABRIEL DOS SANTOS VIEIRA	VESP	
IGOR GOMES DE SOUZA	JHONATAN DAVY SOUSA DE JESUS	MAT	
THIAGO GENILSON COELHO PERES DA SILVA	RAI GOMES MONTEIRO	VESP	
ROGERIO ROCHA SANTOS	LEONEL JEREMIAS TORRES BOLIVAR	MAT	
ANTONIO DOROTHEU CRUZ NETO	AMANDA MATHIAS CORCINO DOS SANTOS	VESP	
VALDEME CARLA MARTINS OLIVEIRA	ALLAN HENRIQUE LUCENA DE CASTRO	MAT	
	JOAO YCARO SILVA DE SOUZA	VESP	
	KETSON RODRIGO ALVES DA SILVA	MAT	
	LUCAS EDUARDO MIRANDA SUAREZ	VESP	
	GABRIEL PINHEIRO DE SOUSA	MAT	
	THIAGO ALONSO GOMEZ LUNAR	VESP	
	MATHIAS MAURICIO MARTINEZ VEJA	MAT	
	CAUA PINTO FERREIRA	VESP	
	JEAN VICTOR COSTA MELO	VESP	

QUADRO 12 - CUIDADOR - SELETIVADOS			
NOME DO SERVIDOR	Nome do Alunos - NEE	TURNO	

QUADRO 13 - ASSISTENTE DE ALUNO - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	TURNO		
JHONATAS MATOS SANTANA	MAT		
FABIANA ROSA SANTOS MOTA	MAT		
WILSON DE MELO LIMA	MAT		
DIULIA DE ALMEIDA SOARES	MAT		
SILVANE DA SILVA MACHADO	VESP		
GRACIANE SILVA OLIVEIRA	VESP		
ISAQUE PEREIRA MILIANO	VESP		
MARLENE NOBREGA DELMIRO	VESP		

QUADRO 14 - DEMAIS CARGOS DE APOIO - EFETIVOS			
NOME DO SERVIDOR	CARGO	TURNO	OBS:
CRISTIANE MORAIS	AGENTE DE PORTARIA	MAT	
EDNEUZA HONORATO CALDEIRA	AGENTE DE PORTARIA	MAT	
NIZES DINELLY DA SILVA	AGENTE DE PORTARIA	MAT	
FRANCISCO ROBERTO DE SOUSA SOBRAL	AUXILIAR DE SERVIÇOS DIVERSOS	MAT	
IZABELLE NAZARÉ DE SOUZA SEVALHO NEVES	ASSISTENTE DE ADMINISTRAÇÃO	MAT	
FERNANDA MAIA FILINTO	ASSISTENTE DE ADMINISTRAÇÃO	VESP	
GENIVALDO PEREIRA CRUZ	VIGIA	NOT	

QUADRO 15 - DEMAIS CARGOS DE APOIO - UNIAO			
NOME DO SERVIDOR	CARGO	TURNO	OBS:

QUADRO 16 - DEMAIS CARGOS DE APOIO - COMISSIONADOS			
NOME DO SERVIDOR	CARGO	TURNO	OBS:
PATRICIA CARLOS TEIXEIRA	ASSISTENTE DE ALUNO	MAT/VESP	
MARIA DE LOURDES DO NASCIMENTO SOUZA	ASSISTENTE DE ALUNO	MAT/VESP	

QUADRO 17 - DEMAIS CARGOS DE APOIO - SELETIVADOS			
NOME DO SERVIDOR	CARGO	TURNO	OBS:
ANTONIA CLOTILDES PEREIRA OLIVEIRA	MERENDEIRA	MAT/VESP	
DALVACY DE LIMA	MERENDEIRA	MAT/VESP	
MARIA HELENA SOUSA MENESES	MERENDEIRA	MAT/VESP	
WANDERCLEIA DE SOUZA BATISTA DUTRA	MERENDEIRA	MAT/VESP	
FRANCISCA PEREIRA DA SILVA	CONTROLADOR DE ACESSO	VESP	

QUADRO 18 - TOTALIZADOR - EFETIVOS		QUANTIDADE
EQUIPE / CARGO		
Gestor		1
Vice-Gestor		1
Coordenador Pedagógico		3
Professores Sala de Aula		50
Professores Educação Física		7
Professores Arte Educador		6
Professor Sala Multifuncional		2
Assistente de Gestão		2
Apoio de Coordenação		1
Cuidador		11
Auxiliar de Secretaria		2

Secretário	1
Assistente de Alunos	8
Merendeira	-
Agente de Portaria	3
Professor Bilingue	1
Auxiliar de Serviços Diversos	1
Vigia	1
TOTAL GERAL	101
QUADRO 19 -TOTALIZADOR - COMISSIONADOS	
EQUIPE / CARGO	QUANTIDADE
Gestor	-
Vice-Gestor	-
Professores Sala de Aula	-
Professor Laboratorio de Informatica	-
Assistente de Alunos	2
Agente de Portaria	-
Vigia	-
TOTAL GERAL	2
QUADRO 20 -TOTALIZADOR - SELETIVADOS	
EQUIPE / CARGO	QUANTIDADE
Gestor	-
Vice-Gestor	-
Coordenador Pedagógico	-
Professores Sala de Aula	-
Professores Educação Física	-
Merendeira	4
Controladora de acesso	1
TOTAL GERAL	5
QUADRO 21 -TOTALIZADOR - UNIAO	
EQUIPE / CARGO	QUANTIDADE
Gestor	-
Vice-Gestor	-
Professor / Apoio de Gestão / Apoio da Coordenação	1
Professor Sala Multifuncional	-
Professor Bilingue	-
Vigia	-
TOTAL GERAL	1

TOTAL GERAL DE SERVIDORES =

109