



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

VALDIZA DOS SANTOS CARVALHO

**INTERCULTURALIDADE ENTRE CRIANÇAS VENEZUELANAS E BRASILEIRAS
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BOA VISTA-RORAIMA**

BOA VISTA - RORAIMA

2023

VALDIZA DOS SANTOS CARVALHO

**INTERCULTURALIDADE ENTRE CRIANÇAS VENEZUELANAS E BRASILEIRAS
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BOA VISTA- RORAIMA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima-UFRR, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Linha II: Educação e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto.

BOA VISTA - RORAIMA

2023

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

C331i Carvalho, Valdiza dos Santos.

Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma escola municipal de Boa Vista-Roraima / Valdiza dos Santos Carvalho. – Boa Vista, 2023.

127 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto.

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

I – Interculturalidade. 2 – Educação. 3 – Decolonialidade. 4 – Crianças venezuelanas. 5 – Crianças brasileiras. I – Título. II – Silva Neto, João Paulino da (orientador).

CDU – 373.3(87:81)0

FOLHA DE APROVAÇÃO

VALDIZA DOS SANTOS CARVALHO

**INTERCULTURALIDADE ENTRE CRIANÇAS VENEZUELANAS E BRASILEIRAS
EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BOA VISTA-RORAIMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. JOÃO PAULINO DA SILVA NETO
Orientador/Presidente
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Prof. Dr. ADRIÁN PADILLA FERNANDEZ
Membro Titular Interno/PPGE/UFRR

Profa. Dra. MARCIA MARIA DE OLIVEIRA
Membro Titular Externo/PPGSOF/UFRR

Profa. Dra. IVETE SOUZA DA SILVA
Membro Suplente Interno/PPGE/UFRR

Profa. Dra. CORA ELENA GONZALO ZAMBRANO
Membro Suplente Externo/PPGL/UFRR

BOA VISTA - RORAIMA

2023

Dedico esta Dissertação à minha mãe Sebastiana dos Santos Carvalho (*in memoriam*) que sempre me incentivou a estudar e a todos os migrantes e refugiados que têm a coragem de ultrapassar fronteiras.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela inspiração em um retiro espiritual de não enterrar meus talentos e lutar pelos meus sonhos.

À minha comunidade religiosa: Irmãs Joana da Silva e Ir. Terezinha Santin, pelo incentivo, oportunidades que me deram para me dedicar aos estudos.

A todos os membros da Pastoral dos Migrantes da Diocese de Roraima que me deram forças para seguir em frente.

Ao meu orientador Prof. Dr. João Paulino da Silva Neto, que acreditou junto comigo nessa pesquisa, colocando-me no caminho dos estudos Decoloniais. Gratidão por todo seu conhecimento compartilhado, pelo apoio e dedicação nas valiosas orientações.

Às Professoras da Banca de Qualificação e Defesa: Profa. Dra. Ivete Souza da Silva, Profa. Dra. Márcia Maria de Oliveira e ao Prof. Adrián Padilla Fernandez pela leitura atenciosa, pela humanidade e sensibilidade em partilhar as debilidades do texto e sugerir contribuições preciosas ao texto.

Aos amigos: Domingo Luis Antônio González Petot, Maricelia Soares de Souza e Elisângela Dias Barbosa que me apoiaram desde os primeiros passos, com sugestões, revisão e formatação.

À Gestão e aos professores da Escola Municipal Newton Tavares, especialmente as professoras Jussara e Maria Silvana, por abrirem as portas de vossas salas de aulas para observação participante.

Aos meus colegas de curso do Mestrado pela força, atenção, incentivos, e partilha de materiais de estudo.

A todas as professoras e todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Roraima-UFRR, pela troca de saberes compartilhados. Bem como outros professores de outros programas de Graduação e Pós-Graduação da UFRR, os quais fui encontrando pelo caminho.

À CAPES pela concessão da bolsa e incentivo às pesquisas.

*A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não
com as igualdades.*

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDUC) da Universidade Federal de Roraima, é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar como se desenvolve a interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista-Roraima. Complementada pelos objetivos específicos: identificar as práticas de interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras; diagnosticar as práticas pedagógicas inclusivas aplicadas pelos professores no cotidiano escolar; e conhecer práticas cotidianas socioculturais e linguísticas entre crianças, professores e familiares. Seguiu-se o embasamento teórico da educação crítica e decolonial. Com destaque para contribuições de Saviani, Candau, Freire, Walsh, Dussel, Grosfoguel, Silva Neto, entre outros. Assegurou-se de uma abordagem qualitativa, com desenho fenomenológico e narrativo, amparada na Análise do Discurso crítico para analisar os dados levantados na pesquisa de campo com os instrumentos: observação participante e entrevistas semiestruturadas. De acordo com a análise dos dados obtidos e analisados, resultados apontaram para uma mentalidade hegemônica da comunidade escolar as quais ressaltam que as crianças venezuelanas matriculadas, “são brasileiras”, impedindo assim as práticas de interculturalidade. A partir da observação participante e entrevistas realizadas, o idioma foi destacado como porta de entrada para inclusão dos estudantes migrantes, embora se perceba que, muitas vezes, a língua surge como uma barreira que dificulta a mesma. Há tentativas de interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras e de alguns professores, todavia, detectou-se claras necessidades de políticas públicas que contemplem a interculturalidade crítica no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação. Decolonialidade. Crianças venezuelanas e brasileiras.

RESUMEN

Esta tesis de maestría defendida en el Programa de Postgrado en Educación (PPGEDUC) de la Universidad Federal de Roraima, es el resultado de una investigación cuyo objetivo fue analizar cómo se desarrolla la interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en una escuela municipal de Boa Vista, estado Roraima, Brasil. Concretamente, los objetivos específicos perseguidos fueron los siguientes: Identificar prácticas interculturales entre niños venezolanos y brasileños; Diagnosticar prácticas pedagógicas inclusivas aplicadas por docentes en el cotidiano escolar y Conocer prácticas socioculturales y lingüísticas cotidianas entre niños, docentes y familiares. Se siguió como base teórica la educación crítica y decolonialidad, con énfasis en aportes de los autores Saviani, Candau, Freire, Walsh, Dussel, Grosfoguel, Silva Neto, entre otros. Así mismo, se realizó un abordaje cualitativo, con un diseño fenómeno lógico y narrativo, apoyado en el análisis crítico del discurso para analizar los datos recolectados en la investigación de campo, a través de los instrumentos: observación participante y entrevista semiestructurada. De acuerdo con los datos obtenidos, los resultados apuntaron a una mentalidad hegemónica en la comunidad educacional de que los niños venezolanos inscritos, son brasileños, por lo que no hay necesidad de discutir la interculturalidad en las escuelas municipales de Boa Vista-Roraima. De las entrevistas realizadas se destacó el idioma como puerta de entrada a interculturalidad de estudiantes migrantes. A veces aparece como barrera de la misma. Existen algunas iniciativas interculturales entre niños venezolanos y brasileños y algunos docentes, sin embargo, se detectaron claras necesidades de políticas públicas que contemplen la interculturalidad crítica en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Interculturalidad. Educación. Decolonialidad. Niños venezolanos y brasileños.

ABSTRACT

This Master's Dissertation, defended in the Graduate Program in Education (PPGEDUC) of the Federal University of Roraima, Brazil, is the result of a research aimed at analyzing how the interculturality between Venezuelan and Brazilian children develops in a Municipal School of Boa Vista. It is complemented by some specific objectives: to identify interculturality practices between Venezuelan and Brazilian children; to diagnose the inclusive pedagogical practices applied by teachers in everyday school life and to know the daily sociocultural and linguistic practices among the children, the teachers and the family members. This was followed by the theoretical basis of critical and decolonial education, highlighting contributions from Saviani, Candau, Freire, Walsh, Dussel, Grosfoguel, Silva Neto among others. It ensured a qualitative approach, with phenomenological and narrative design, supported by critical Discourse Analysis to analyze the data collected in the field research with the following instruments: participatory observation and semi-structures interviews. According to the data obtained from the analytical categories, the results pointed to a hegemonic mentality of the educational system of the Municipal Schools of Boa Vista-Roraima that maintains that the enrolled Venezuelan children are already "Brazilian" therefore no need to discuss interculturality. From the participatory observation and the interviews, the language was highlighted as the gateway to the interculturality and inclusivity of the migrant students. However, most of the times, it has been a barrier to that end. There are some initiatives of interculturality between Venezuelan and Brazilian children and some teachers, nevertheless, it was detected a clear need of public policies that contemplate critical interculturality in the daily school life.

Keywords: Interculturality. Education. Decoloniality. Children Venezuelan and brasilian.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABYA YALA	Expressão na língua Kuna que significa "terra em plena maturidade" ou "terra de sangue vital"
ACNUR	Alto-comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DELEMIG	Delegacia de Migração
DPU	Defensoria Pública da União
G1	Portal de Notícias Globo
GM/C	Grupo Modernidade/Colonialidade
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PDVSA	Petróleo da Venezuela S.A
PPGEDUC	Programa de Pós Graduação em Educação
RMRP	<i>Refugee and Migrant Response Plan</i>
SMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa com a fronteira entre Brasil e Venezuela	25
Figura 2	Mapa da Zona de Fronteira Norte	29
Figura 3	Menina venezuelana e seu penteado	80
Figura 4	Lanche típico da Venezuela	81
Figura 5	Pintura de criança venezuelana na aula de Educação Artística	82
Figura 6	Pintura de arco-íris por criança venezuelana	83

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	14
2	CAPÍTULO 1: CONTEXTO DA PESQUISA	20
2.1	UMA LEITURA DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO BRASIL	20
2.2	DESAFIOS DAS MIGRAÇÕES EM CONTEXTO DE FRONTEIRAS	25
3	CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO	35
3.1	DO MULTICULTURALISMO À INTERCULTURALIDADE: PARTINDO DE UMA CRÍTICA À HEGEMONIA EUROCÊNTRICA	35
3.2	EDUCAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL	42
3.2.1	Educação intercultural em contexto de fronteiras	48
3.2.2	Descolonização do currículo para inclusão intercultural de migrantes	54
3.2.3	Perspectivas emancipatórias de Paulo Freire para inclusão de estudantes migrantes	59
4	CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS	64
5	CAPÍTULO 4: O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE ESCOLAR ENTRE CRIANÇAS VENEZUELANAS E BRASILEIRAS	69
5.1	AS CATEGORIAS ANALÍTICAS	69
5.1.1	“Todos são brasileiros”	69
5.1.2	O idioma abre portas para inclusão	75
5.1.3	A sensibilidade do diálogo intercultural entre as crianças	80
5.2	COMO CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO INTERCULTURAL DE MIGRANTES EM RORAIMA?	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
	APÊNDICES	108
	ANEXOS	114

1 APRESENTAÇÃO

Começo estas páginas apresentando-lhes uma pequena trajetória de vida e o porquê da escolha deste tema de pesquisa. Quem sou eu? Valdiza dos Santos Carvalho, nascida em Fortaleza dos Nogueiras-MA, mulher negra, religiosa, representante das classes populares, comprometida com a causa dos migrantes. O tema das migrações sempre foi de meu interesse pessoal pela minha imersão nesta pauta, há mais de 20 anos. Primeiro, em Goiânia (1998-2002), com os trabalhadores internos que vinham de vários estados do Brasil para trabalhar nas indústrias e confecções. Depois, em Mato Grosso do Sul (2002-2012), junto aos migrantes paraguaios, ajudando-os na regularização migratória, no período da Anistia (2009)¹, durante a qual foram encaminhadas mais de 20 mil pessoas para a Delegacia de Migrações da Polícia Federal-DELEMIG. Eram famílias inteiras que há muitos anos estavam em situação irregular, porque não podiam pagar as taxas.

Em Manaus (2012-2017), acompanhei os migrantes haitianos, colombianos, peruanos, e venezuelanos no ensino da Língua Portuguesa, cursos de capacitação profissional e projetos de incentivo à cultura: bandas, festas culturais e grupos interculturais. Em Boa Vista, desde 2018, estou atuando também no ensino da Língua Portuguesa, para os migrantes que moram na capital e nos municípios do Estado de Roraima, e na integração das famílias migrantes na comunidade local.

O mestrado sempre foi meu desejo, mas a minha decisão de fazê-lo veio pela prática pastoral, a qual, nos três anos em que fiquei à frente da Pastoral do Migrante e da Cáritas Diocesana de Roraima, dentre tantas outras atividades, propiciou-me atender estudantes pesquisadores vindos de todos os estados do Brasil e de outros países que vinham a Roraima pesquisar sobre o fenômeno migratório. Então pensei: “*eu vou estudar também a migração e contribuir para o debate aqui nestas fronteiras*”. Mestrado em Educação porque sou graduada em Letras, com Pós-Graduação em Literatura, e trabalhei 15 anos no Ensino Fundamental, com crianças e adolescentes, desde essa época já observava a presença de culturas diferentes na sala de aula e fiz alguns projetos de inclusão das mesmas.

¹ Anistia (2009), beneficiou todos os “estrangeiros” que ingressaram no Brasil até o dia 01º de fevereiro de 2009 e permaneçam em situação irregular, e aqueles beneficiados pela última anistia concedida pelo Governo brasileiro, em 1998, caso não tenha completado os trâmites para conversão da residência temporária em permanente. Disponível em: <<https://www.migrante.org.br/migracoes/anistia-transformacao-da-residencia-provisoria-em-permanencia/>>. Acesso: 25 mai. 2023.

Estudar de forma acadêmica este binômio educação e migração, com enfoque na interculturalidade e decoloniadade, além de ampliar meus conhecimentos, têm implicações diretas na forma de lidar com as diferentes questões que a migração enseja e é, também, deixar que os estudos permeiam meu próprio ser pessoal e profissional.

Com esta premissa, vale agora destacar o lugar onde esta pesquisa acontece. O Estado de Roraima sempre foi marcado pelas migrações, antes internas e, mais recentemente, internacionais². Os migrantes internos são, em sua maioria, oriundos dos estados da região Nordeste, dentre eles Maranhão e Ceará. Há também uma grande quantidade do Amazonas e do Pará e dos estados da região Sul do Brasil. Nos últimos 7 anos, a migração internacional tem se intensificado com a entrada de venezuelanos pela fronteira de Pacaraima. Conforme a Plataforma R4V³, “somam-se entre refugiados reconhecidos, solicitantes de refúgio e pedidos de residência, 487.725 registrados no Sistema Tráfego Internacional, estes dados são uma espécie de cronômetro sempre em movimento” (ACNUR; OIM). Em meio a este contexto, percebe-se que as relações interculturais não são “tranquilas”, há sinais de xenofobia, discriminação e violência contra o público migrante.

Os processos de interculturalidade são de grande relevância para os estudos em Educação, visto a realidade da migração local. Aprofundar a Educação crítica e decolonial e religá-las às práticas cotidianas se faz envolvente e relevante para os pesquisadores do Estado de Roraima.

Neste sentido, esta pesquisa poderá trazer contribuições à Universidade Federal de Roraima para a formação intercultural dos professores e enriquecer as reflexões sobre inclusão de estudantes migrantes, o intercâmbio de saberes culturais, em vista da inclusão sociocultural das famílias migrantes:

as migrações são berços de inovações e transformações. Elas podem gerar solidariedade ou discriminação; encontros ou choques; acolhida ou exclusão; diálogo ou fundamentalismo. É dever da comunidade internacional e de cada ser humano fazer com que o novo trazido pelos migrantes seja fonte de enriquecimento recíproco na construção de uma cultura de paz e justiça. É esse o caminho para promover e alcançar a cidadania universal (MARINUCCI; MILESI, 2015, p. 19).

² Há muitas definições das migrações. As migrações internas referem-se aos deslocamentos de pessoas, seja temporário ou permanente, dentro do próprio país. E internacionais são as migrações entre outros países, seja temporária ou permanente (SALES; BAENINGER, 2000).

³ R4V- Plataforma Regional criada pelas duas agências da ONU (ACNUR e OIM), em setembro de 2018. É um núcleo de esforços com estrutura de coordenação em nível nacional (Brasil, Colômbia, Equador, Peru e outros países envolvidos). Disponível em: <<https://www.r4v.info/es/node/247>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

A presença de migrantes incumbe a sociedade acolhedora de fazer com que o novo, trazido pelos migrantes, seja fonte de enriquecimento recíproco na construção de uma interculturalidade crítica, que não parte da diversidade cultural, mas é compreendida como ferramenta, processo e projeto, construída com base nas necessidades das pessoas e não impostas a elas. Busca a transformação das estruturas sociais com base na construção de relações de respeito às diferenças de maneira que não as anule (WALSH, 2010).

Por estar em contexto de fronteiras, é necessário aprofundar temas relacionados aos direitos humanos, à educação que envolvem pessoas em processos de deslocamentos e mobilidades, muitas vezes, vulnerabilidades por viverem expostas ao preconceito, à ameaças da xenofobia. Conforme Durand e Lussi (2015, p. 74): “o tema da diversidade étnica e cultural foi estudando, sobretudo pelos profissionais de educação, que produziram ampla bibliografia sobre a educação intercultural”. Ou seja, esta prática é mais comum em países de forte imigração. Na visão dos autores, os estudos sobre teorias migratórias necessitam de explicações mais aprofundadas sobre os temas relacionados aos direitos humanos das pessoas inseridas em processos de mobilidades (DURAND; LUSSI, 2015).

A escolha pelo tema da interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras matriculadas nas Escolas Municipais de Boa Vista vem ao encontro com as discussões da linha de pesquisa proposta pelo programa de Pós-Graduação-PPGE/UFRR, que investiga a educação como práticas e saberes pedagógicos, sociolinguísticos, culturais, históricos e sociais inscritos em diferentes processos inclusivos. Entrelaça os estudos em educação com as questões de identidade, da interculturalidade em suas múltiplas e complexas situações.

A pesquisa se embasou teoricamente nas reflexões da educação crítica e decolonial. Com destaque para contribuições de Saviani (2007, 2013), Candau (2002, 2008, 2011, 2014), Freire (1967, 1992, 2002, 2011), Walsh (2007, 2009, 2010, 2012, 2017, 2019), Dussel (1973, 1993, 2015, 2016), Grosfoguel (2016, 2022), Silva Neto (2020), entre outros. Percebe-se que, no marco teórico, a maioria dos autores não fala diretamente da inclusão de estudantes migrantes, mas, em uma leitura minuciosa, pode-se aproveitar das reflexões deles e ampliar a inclusão dos estudantes migrantes em interfaces com a discussão decolonial e educativa.

Vale ressaltar que esta pesquisa considera alguns elementos ainda não discutidos suficientemente no campo da educação. Para isso, fez-se importante uma revisão de literatura dos estudos científicos relevantes sobre a temática pesquisada:

a forma mais fecunda para se obter conhecimento é através da revisão da literatura pertinente ao tema que se propõe investigar. O objetivo da revisão da literatura é o

de aumentar o acervo de informações e de conhecimentos do investigador com as contribuições teóricas já produzidas pela ciência para que, sustentando-se em alicerces de conhecimentos mais sólidos, possa tratar o seu objeto de investigação de forma mais segura (KÖCHE, 2011, p. 131).

Optou-se por uma revisão seletiva da literatura⁴ para aguçar as considerações preliminares sobre o tema em estudo e, posteriormente, examiná-la atentamente, a fim de acrescentar à pesquisa em curso elementos diferentes (YIN, 2016). Os destaques são para os resultados já detectados anteriormente, os quais são relevantes ao tema da interculturalidade entre crianças no cotidiano escolar, entre 2018-2022.

Na verificação de várias produções, como artigos, teses e dissertações, sobre a temática, encontraram-se pesquisas bem próximas que destacavam desafios para inclusão de migrantes, visto que, no Brasil, ainda não se tem claro políticas públicas efetivas de inclusão de migrantes, sobretudo em Roraima. Os destaques foram sobre os temas e os resultados de algumas contribuições a nível internacional, regional e local. Aqui serão comentadas algumas, mas a lista completa pode ser conferida em Apêndice D.

Na Dissertação de Mestrado de Silva (2020), realizada em Ilha da Madeira (Portugal), sobre a Mediação Intercultural e Intervenção Social com estudantes migrantes venezuelanos, conseguiu-se perceber que a não integração dos jovens nas suas turmas é uma realidade, pese, todavia, a boa integração no espaço escolar. Os migrantes, vivem fechados no universo da cultura e dos signos venezuelanos porque não encontram abertura ou uma fenda que os façam se sentir acolhidos.

Neste mesmo caminho, o artigo de Andreucci, Turra Ávila (2021), em Santiago (Chile), com o título *Inclusión educativa y parentalidad positiva: la perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar em escuelas públicas de Santiago*, com o objetivo de dar voz a essa faixa etária, descreve como a parentalidade positiva se torna um agente protetor da Inclusão Educativa, os resultados permitiram concluir que as habilidades positivas dos pais, especialmente as habilidades de apoio emocional, têm um impacto positivo na aprendizagem das crianças migrantes.

No artigo de Zambrano (2018), sobre as reflexões da Língua e Interculturalidade em uma escola da fronteira Brasil/Venezuela, os resultados confirmaram a importância da Educação intercultural para uma efetiva interação entre grupos diferentes, mostrando que a

⁴ Em uma revisão seletiva, os textos que precisam ser visados e revisados são àqueles que, à primeira vista, assemelham-se muito àquilo que se pretende pesquisar (YIN, 2016, p.73).

relação entre docentes e discentes na referida escola ainda é de imposição da cultura dominante.

Somam-se as reflexões do artigo de Baptaglin e Monteiro (2021), sobre a Diversidade Cultural: Processos Migratórios e a Educação municipal de Boa Vista, RR, em que os resultados destacam a necessidade de desenvolver práticas educacionais que atendam a diversidade cultural, no ambiente escolar, que perpassa pela formação e atuação do profissional docente.

Assim, a Dissertação de Mestrado de Carvalho (2022), intitulada *O processo de Inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede Estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação*, evidencia que a autora encontrou a realização de atividades, projetos que visam acolher e integrar os imigrantes venezuelanos, porém ressalta a falta de políticas públicas de inclusão dos imigrantes, como o ensino da língua portuguesa aos alunos migrantes e falta de domínio do idioma espanhol por parte dos profissionais da escola.

Deste modo, como descrevem as pesquisadoras e os pesquisadores, a temática da interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras nas escolas municipais de Boa Vista-Roraima ainda é algo a ser analisado, visto que já se sabe que, no Brasil, as práticas de políticas públicas de inclusão de estudantes não são muito pautadas, sobretudo no Estado de Roraima.

Após a verificação, partiu-se para a pesquisa com novos horizontes para o problema investigado: Como se desenvolve a interculturalidade na vida cotidiana escolar entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista-Roraima? Em caminho de resposta à pergunta, traçou-se os seguintes objetivos:

a) Objetivo Geral:

Analisar o desenvolvimento da interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista-Roraima.

b) Objetivos específicos:

- 1) Identificar as práticas de interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras;
- 2) Diagnosticar as práticas pedagógicas inclusivas aplicadas pelos professores no cotidiano escolar;

- 3) Conhecer práticas cotidianas socioculturais e linguísticas entre crianças, professores e familiares.

Em vista de alcançar estes objetivos propostos, seguiu-se os caminhos metodológicos da abordagem qualitativa, com desenho fenomenológico e narrativo, com embasamento da análise do discurso crítico, para triangulação dos dados obtidos, na pesquisa de campo, com os instrumentos da observação participante das crianças, no espaço escolar, e entrevistas semiestruturadas com mães, pais ou responsáveis das crianças venezuelanas e brasileiras e professores da escola. A mesma foi submetida ao Comitê de Ética-CEP, que deu seu parecer nº 5.649.544 aprovado, conforme o Anexo I. A pesquisa de campo foi realizada em uma Escola Municipal de Boa Vista que tem um número significativo de crianças venezuelanas matriculadas no Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º).

Além do tópico Apresentação, a pesquisa está organizada com mais quatro capítulos. No Capítulo 1, apresenta-se uma leitura crítica sobre a migração venezuelana no Brasil e os desafios das migrações em contexto de fronteiras. O capítulo 2 traz o embasamento teórico, partindo de uma crítica à hegemonia eurocêntrica e apresentando as possibilidades da educação crítica e decolonial. No Capítulo 3, descreve-se os caminhos metodológicos seguidos da pesquisa de campo, com os instrumentos da observação participante em sala de aulas com as crianças e no espaço escolar, e entrevistas semiestruturadas com as mães e pais de crianças venezuelanas e brasileiras e professores. No capítulo 4, tem-se a análise das três categorias analíticas cunhadas pela triangulação dos dados, embasadas na análise do discurso crítico: “todos são brasileiros”; o idioma abre portas para inclusão; a sensibilidade do diálogo intercultural entre as crianças. Além desta análise, faz-se também uma reflexão a partir da pergunta: como contribuir para a inclusão intercultural de migrantes em Roraima? Por fim, as considerações finais, as referências bibliográficas, apêndices e os anexos.

2 CAPÍTULO 1: CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se uma leitura da migração venezuelana no Brasil, sob um olhar histórico-crítico, e os apelos das migrações em contexto de fronteiras, que tornam os desafios para o cumprimento dos direitos mais exigentes, especialmente a acessibilidade a uma Educação Inclusiva, seja pela maior demanda, ou por falta de políticas públicas de inclusão dos estudantes migrantes já matriculados.

2.1. UMA LEITURA DA MIGRAÇÃO VENEZUELANA NO BRASIL

A fronteira terrestre entre o Brasil e a República Bolivariana da Venezuela, distante 213 km da capital Boa Vista-RR, vem sendo estudada por vários pesquisadores, bem antes da entrada intensa de venezuelanos para o Brasil:

estudar essa região fronteira Brasil-Venezuela se justifica por ser a fronteira um lugar singular de trânsito, mas também de encontros culturais e de jogos de identidades. Essa percepção da fronteira como lugar de contato remete à ideia de movimento e de trocas, o que permite uma compreensão das dinâmicas das migrações sul-americanas e do processo de integração entre essas duas nações (RODRIGUES, 2006, p. 197).

As pesquisas sobre a migração venezuelana no Brasil, ultimamente, têm dado mais ênfase à crise econômica da Venezuela, assim como destaca Jarochinski-Silva e Baeninger (2017, p. 127): “a entrada de migrantes originários da Venezuela é marcada fortemente pela realidade social, política e econômica do país”. Sugere-se aqui algumas reflexões sobre a migração venezuelana para o Brasil, para se entender o contexto que levou aos mais de 7.131.435⁵ de venezuelanos refugiados e migrantes no mundo.

Entre os anos 1974 e 1979, quando Carlos Andrés Pérez governou a Venezuela, podia-se dizer que uma parte significativa da população vivia na bonança e prosperidade por causa da alta do petróleo. Foram os anos conhecidos como "Venezuela saudita", em alusão à Arábia Saudita, devido à riqueza por conta do petróleo, caracterizados pelo investimento público e

⁵ Dados conforme a Plataforma Regional criada pelas duas agências da ONU (ACNUR e OIM), em setembro de 2018, para atualizar os dados da migração venezuelana. O núcleo reúne esforços com estrutura de coordenação em nível nacional (Brasil, Colômbia, Equador, Peru e outros países envolvidos). Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/brazil>. Acesso: 18 jan. 2023.

pela criação de infraestrutura no país (MUÑOZ, 2011). Isso deu “certa” independência econômica à Venezuela, pela fundação da poderosa estatal PDVSA⁶.

Esta realidade de ascensão não durou por muito tempo: no segundo mandato de Pérez (1989-1993), já havia iniciado uma crise econômica, política e social na Venezuela, que abarcou cortes nos serviços sociais e aumento de impostos, suspendeu várias garantias constitucionais e privatizou empresas estatais, o que obrigou o presidente a iniciar reformas na administração pública⁷, gerando uma grande revolta popular, com protestos espalhados por todas as cidades e mais fortes em Caracas⁸, em 1989. Para conter os ânimos, a saída encontrada foi colocar o exército nas ruas para conter a revolta com “ordem de matar”.

Segundo o historiador Augustin Blanco Muñoz (2011, p. 10), “o presidente fez isso para salvar a si mesmo e ao seu governo, esse evento foi chamado ‘massacre da Venezuela’”. É nesse contexto político e econômico que, em 1998, Hugo Rafael Chávez Frías ganhou as eleições presidenciais. Desde 1999, após várias reeleições, foi presidente em função durante 13 anos, com a promessa de uma nova política nacional que se foi materializando com uma nova constituição nacional e políticas sociais inclusivas.

Em um primeiro momento, o controle ficou nas mãos dos trabalhadores que, pouco a pouco, de forma precária, passaram a regularizar o funcionamento das refinarias petroleiras. Porém, posteriormente, o governo chavista passou a nomear gerentes e a destruir esses mecanismos de controle operário. Eis a raiz da questão: a burguesia estrategicamente retorna ao poder e controla a riqueza do petróleo, em detrimento da classe trabalhadora. Pode-se dizer que as relações políticas e econômicas só pioraram. São várias causas pautadas:

A imposição de penalidades econômica e financeiras não são as causas da situação na qual passa a Venezuela, apenas contribuíram diante a situação pré-existente, sobretudo são fatores agravantes à complexidade das questões históricas do Estado venezuelano. Tão pouco, a justificativa de atribuir a responsabilidade na escolha do sistema ‘socialista’ é incapaz de explicar a deterioração social e econômica da Venezuela (ALBUQUERQUE, 2022, p. 54).

Sabe-se que a Venezuela detém a maior reserva de petróleo do mundo; com isso, explica-se a ganância do imperialismo americano pelo petróleo, mas também por água,

⁶ Cf. De Sousa, De Sousa e Florissini(2008) – PDVSA (Petróleos de Venezuela Sociedad Anónima) foi criada por decreto-lei em 30/8/1975, com vigência a partir de 1/1/1976, e seu objetivo para extrair petróleo e liderar o processo de crescimento econômico do país. A estatal venezuelana chegou a ser a terceira maior empresa petrolífera do mundo, de acordo com o ranking da Petroleum Intelligence Weekly (PIW).

⁷ Esta política recebeu o nome de “*El Gran Viraje*” que procurou a estabilização da economia aplicando medidas econômicas liberalizantes de ajustes macroeconômicos definidos pelo Fundo Monetário Internacional.

⁸ A essa série de protestos é conhecida na historiografia como o “Caracazo”.

biodiversidade, nióbio e outros minerais. Isto impacta não só a Venezuela, mas também outros países da Amazônia. Assim como afirma Muñoz (2011, p. 12) que “os interesses pelo petróleo, é como um atentado à soberania da Venezuela”. O que está em jogo é uma questão de vida ou morte, mas não justifica tanta destruição de uma nação. Nesse sentido, cabe também a crítica ao governo atual:

a Venezuela em crise sob Nicolás Maduro converteu-se em um espantoso ideológico, em uma caricatura. A tendência geral do entendimento sobre a tragédia do país deriva hoje das marcas deixadas pelo bolivarianismo. O que buscamos reiterar com nossa contribuição é a necessidade de um olhar mais atento e demorado das tecnologias rentistas sobre as quais o Estado venezuelano está involucrado, anteriores, vale sublinhar, a aventura bolivarianista (SILVA; PEREZ, 2020, p. 37).

Isso se entende como um processo de sabotagem do funcionamento da economia, um processo de desestabilização que dificulta muito a vida do povo empobrecido do país. Assim como afirma o relatório SURES (2018, p. 7): “inúmeras sanções impostas unilateralmente por vários países da América do Norte e da Europa que têm gerado uma grave violação dos Direitos Humanos à população venezuelana”. Isso se comprova por meio da aprovação da Lei 113-278, intitulada "Lei Pública de Defesa dos Direitos Humanos e da Sociedade Civil", publicada no Congresso dos Estados da América do Norte, em dezembro de 2014, durante a administração de Barack Hussein Obama.

Finalmente, para concretizar o bloqueio contra a Venezuela, a lei citada acima considera a possibilidade de aplicar sanções unilaterais de congelamento a ativos, fundos, participação de funcionários públicos, oficiais militares e representantes diplomáticos. São medidas complementares destinadas a implementar o embargo econômico, financeiro e comercial sobre a Venezuela e dificultar a intervenção da ONU nas relações internacionais.

A partir das novas iniciativas de inclusão dos países da América do Sul, *UNASUL* e *MERCOSUL*⁹, mais do que os interesses do comércio, o bloco se propõe apresentar uma proposta comum de desenvolvimento. Neste ponto, a entrada da Venezuela no bloco sempre foi um debate. Desde os anos 2000, termos econômicos, comerciais e políticos da Venezuela

⁹ Cf. Soares Filho (2009), o Mercado Comum do Cone Sul – Mercosul foi instituído pelo Tratado de Assunção, firmado inicialmente pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, em 26 de março de 1991, o qual tem como objetivo alargar o processo de integração, a cooperação e o desenvolvimento dos Estados signatários e dos demais Estados sul-americanos que vierem a aderir ao bloco. A União de Nações Sul-Americana-UNASUL, foi criada em 23 de maio de 2008 e constituída pelos 12 países da América do Sul para ser uma zona de livre comércio continental que unirá as duas organizações de livre comércio Mercosul e Comunidade Andina de Nações, além do Chile, Guiana e Suriname, nos moldes da União Europeia.

vêm sendo colocados em pauta pelo Mercosul. É importante perceber o que está por trás dos interesses políticos e sociais das negociações:

há necessidade de se perceber a situação política, econômica e social do país para além dos resultados das decisões e dinâmicas internas do governo venezuelano, mas também por influência de fatores externos, como as penalidades impostas pela via de sanções econômicas (ALBUQUERQUE, 2022, p. 44).

O que acontece na Venezuela ainda é um enigma difícil de se compreender, complicando a explicação dos motivos da crise que geraram o maior êxodo migratório da América Latina. O que se sabe é o que é visível de perceber, como as consequências: as migrações forçadas em grande número de pessoas em busca de sobrevivência, cada vez mais sujeitos às piores condições de vulnerabilidade, miséria, desemprego, marginalização, prostituição, violência e xenofobia (SILVA; SOUZA, 2018). Sabe-se que existe de fato o bloqueio, todavia, não se pode interpretar o êxodo migratório apenas com fatores conspirativos externos, pois os problemas já haviam iniciado muito antes das sanções estadunidenses.

Inicialmente, as sanções foram contra funcionários específicos do governo venezuelano, sem impacto na indústria petrolífera, durante o governo estadunidense do Barak Obama, em 2015 (G1, 2015); mais recentemente, contra o petróleo venezuelano, ainda que, por causa da guerra na Ucrânia e a necessidade do petróleo e/ou os avanços das negociações entre a oposição e o governo venezuelano no México, foram flexibilizadas essas sanções no governo do Joe Biden (SANCHES, 2022). Por último, setores da oposição do governo venezuelano identificam que as políticas sociais e econômicas do governo chavista, desde sua chegada ao poder em 1999, têm criado uma situação de crise estrutural, independentemente dos preços do petróleo e das sanções.

Conforme De la Vega¹⁰ (2017, p. 10): “*En el caso de la migración venezolana obedece a malas políticas públicas aplicadas por los dos últimos gobiernos, con lo cual la migración ha llegado a niveles críticos*”. O pesquisador universitário, com mais de 20 anos de trajetória de pesquisas sobre a migração venezuelana, identifica que a migração venezuelana ao Brasil vem sendo muito forte e intensa. Ele afirma que as crises que geram a migração são mais profundas do que apenas dificuldades conjunturais econômicas. Ele se refere mais

¹⁰ Iván Manuel de la Vega Hernández é sociólogo, foi professor da Universidade Simón Bolívar – USB, em Caracas, e, atualmente, está lecionando na Pontifícia Universidade Católica do Peru-PUCP. Ele estuda o fenômeno emigratório venezuelano produzido pelas conjunturas econômicas.

amplamente à “pobreza intelectual”, ou seja, ao impacto do deslocamento populacional de um país, que gera perdas irreparáveis à população (DE LA VEGA, 2017).

O pesquisador chama atenção para que se compreenda que a migração venezuelana para o Brasil já está na terceira fase (DE LA VEGA, 2017, p. 11): “*la tercera oleada comenzó en 2017, fruto de una Venezuela cada vez más empobrecida y sumergida en una crisis humanitaria, política, social y económica*”. Isso se torna mais desafiante, pois muitas pessoas estão migrando, em contexto de extrema vulnerabilidade, forçadas a cruzar as fronteiras internacionais, fugindo da grave violação de direitos humanos na Venezuela.

A aplicação do bloqueio econômico e financeiro, entre outras medidas punitivas, gerou um grande impacto à população da Venezuela, obrigada a migrar para sobreviver, quebrando a tradição de um país receptor de migrantes:

Comprender la complejidad socio-histórica que está implicada en la realidad venezolana pasa por considerar su condición de país petrolero, valorar su localización geopolítica en el contexto de la acción hegemónica de los Estados Unidos, reflexionar sobre los efectos de la crisis global del modelo capitalista y la emergencia de nuevos polos que van configurando nuevas hegemonías dentro de las dinámicas del capitalismo global (FERNANDEZ, 2019, p. 196).

Além disso, deve-se considerar, também, os problemas de gestão da política interna, que fortaleceram uma grave crise política e econômica no país andino-caribenho-amazônico (FERNÁNDEZ, 2019), com tantos problemas graves sem alternativas a serem implementadas, principalmente para as comunidades:

el problema emerge cuando esas revoluciones o esas críticas radicales no toman en cuenta, la importancia de tumbar las murallas, sino que constituyen un cuestionamiento crítico que las deja intactas, es decir, dejan intacto el orden imperialista global (GROSGOUEL, 2022, p. 330).

É importante notar que os fatores que envolvem os atuais movimentos migratórios de venezuelanos para o Brasil dependem das condições contemporâneas da situação política, econômica e social da Venezuela e de fatores externos, como as penalidades impostas pela via de sanções econômicas:

a aplicação de uma série de medidas, ameaças, com a melhoria generalizada em diferentes áreas da sociedade venezuelana, como economia, saúde, alimentação, nutrição, incluindo um impacto psicossocial na população e um forte fluxo migratório de venezuelanos(as), talvez, por desesperança, medo e/ou em busca de melhores oportunidades socioeconômicas (BASSIL, 2019, p. 58, tradução nossa).

As consequências vão além dos resultados das decisões e das dinâmicas internas do governo venezuelano, o que não o exime de suas responsabilidades. A autora destaca que as ameaças e medidas coercitivas “não são apenas medidas políticas ‘contra algumas autoridades’ mas que se aplicam ao sector bancário e financeiro e impedem os países de poderem usar os seus recursos para poderem comprar alimentos e remédios” (BASSIL, 2019, p. 63). Assim a migração venezuelana é um problema estrutural que parte da implantação de um sistema político e social que vai contra as leis mais básicas da economia, aumentando o clientelismo. É uma migração que já vem de anos, os primeiros que começaram a migrar eram pessoas com mais dinheiro, depois os de classe média, por fim, tornou-se uma migração forçada das famílias venezuelanas para o Brasil.

2.2 DESAFIOS DAS MIGRAÇÕES EM CONTEXTO DE FRONTEIRAS

Durante quase dois anos (2020-2021) de acentuada pandemia da Covid-19, com políticas migratórias restritivas, houve uma entrada significativa de migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil pelas “*trochas*”¹¹. Estes migrantes foram sendo incorporados à medida que regularizavam a documentação. Isso gerou uma espécie de cronômetro, difícil de quantificar em números exatos. Eduardo Stein, representante especial conjunto do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados-ACNUR e da Organização Internacional dos Migrantes-OIM para Refugiados, no prólogo do RMRP - *Refugee and Migrant Response Plan 2022*, destacou:

A América Latina e o Caribe são testemunhas do maior fluxo de refugiados e migrantes da história da região. Mais de 6 milhões de venezuelanos deixaram seu país de origem, com cerca de 5 milhões hospedados na região. A pandemia de COVID-19 aprofundou as desigualdades pré-existentes e aumentou a vulnerabilidade de refugiados e migrantes. Os efeitos nas condições de vida, segurança, dignidade e saúde dos refugiados e migrantes da Venezuela e das comunidades anfitriãs foram dramáticos (RELATÓRIO RPMP, 2022, p. 14).

Com esta afirmação, pode-se pensar no perigo, na exploração que estas pessoas passam quando decidem migrar, principalmente mulheres e crianças, que mesmo em situação de maior vulnerabilidade, têm uma esperança de uma vida melhor.

¹¹ A palavra “*trochas*” é escrita em espanhol e significa trilhas, caminhos alternativos. No contexto de Roraima, esta palavra é bem comum pelos migrantes e pelos brasileiros. Conforme o Relatório do IPEA 2019, *trochas* são passagens clandestinas de migrantes por trilhas abertas dentro da vegetação e pastagens.

A faixa de fronteira terrestre entre Brasil e Venezuela, de 2.199km, além da longa extensão territorial geográfica, tem uma linha imaginária que se entende na mente das pessoas (Figura 1). Trata-se de uma questão simbólica e subjetiva, que se prolonga na vida das pessoas que continuam a migrar. Ou seja, muitas pessoas migrantes atravessaram a fronteira, mas não se deram conta que estão em outro território. Isto acontece, principalmente, com as crianças venezuelanas deslocadas, muitas vezes, de forma irregular, as quais permanecem sem contato com a educação formal.

Figura 1 – Mapa com a fronteira entre Brasil e Venezuela



Fonte: Site Poder 360, 2023. Disponível em:
<https://static.poder360.com.br/2019/02/venezuela-fronteira-mapa-novo-2.jpg>

Conforme Rodrigues (2020, p. 9)¹², “os espaços e territórios de fronteiras são palcos de diferentes tipos de violências e violação de direitos humanos, nas suas variadas facetas, ao tempo em que vivenciam de forma diferenciadas à Pandemia do Coronavírus”. Neste sentido, as dificuldades da pandemia atingiram a população de modo geral, mas os migrantes e refugiados foram os mais impactados, como afirma o Boletim de Direitos Humanos na Pandemia¹³:

na pandemia, o Brasil optou por erguer uma muralha, excluindo indiscriminadamente os não nacionais, mesmo os merecedores de refúgio e acolhida humanitária. Não se trata de desconsiderar o impacto da pandemia e o risco de contágios, mas de uma proporcional restrição da mobilidade internacional para melhor proteger os direitos à saúde, sem desconsiderar o direito ao acolhimento aos solicitantes de refúgios e a aceitação humanitária de migrantes, que o Brasil já ratificou em tratados internacionais (BOLETIM Nº 10, 2021, Direitos na Pandemia, p. 48-53).

Isso reforçou a dureza da vida de muitos migrantes, que tiveram que enfrentar a restrição à migração legal, que fez aumentar a pressão dos migrantes sobre os limites entre países (SANTOS, 2006). Desse modo, a fronteira seria o “não lugar”, espaço marcado pelas duplicidades: medos e esperanças; ameaças e oportunidades. Como fala poeticamente o padre Alfredo Gonçalves¹⁴ (2019, p. 198), “a fronteira é um lugar de ninguém, lugar de todos. Lugar dos sem pátrias e lugar aberto a muitas pátrias”, o que se assemelha ao pensamento da Cidadania Universal. Mesmo com as restrições e os fechamentos das fronteiras, as pessoas continuarão passando, não apenas por desobediência, mas pela viva esperança da mobilidade humana. Portanto, a fronteira sempre será lugar de tensões e sonhos, disputas e alternativas.

¹² A Dr.^a Francilene dos Santos Rodrigues é professora do curso de Ciências Sociais na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF). É líder do GEIFRON-Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre Fronteiras, coordena a Linha de Pesquisa: Migração, Cultura e Identidades. Desenvolve pesquisas com as seguintes temáticas: gênero; gênero e violência; família transnacional; migração; mineração/garimpagem; pensamento Social Brasileiro e Venezuelano; Representação e configurações socioculturais na zona fronteira Brasil Venezuela. Colaborou na organização de diversas obras de pesquisa sobre a fronteira. Acesse aqui o [currículo Lattes](#).

¹³ O Boletim DIREITOS NA PANDEMIA é uma publicação de difusão científica da Conectas Direitos Humanos e do Centro de Pesquisas e Estudos de Direito Sanitário (CEPEDISA), da Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo (USP), com periodicidade quinzenal e duração limitada, que apresenta resultados preliminares do projeto “Mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid-19 no Brasil”. Reunindo uma equipe multidisciplinar, compreende não pesquisa documental para constituição de um banco de normas, com produção de dados para análise qualitativa de impacto potencial sobre direitos humanos e cruzamento de dados sobre as normas com indicadores epidemiológicos.

¹⁴ Padre José Alfredo Gonçalves é missionário Scalabriniano, nasceu na Ilha da Madeira, em Portugal, e vive no Brasil há muitos anos. Foi assessor da Pastoral Social da CNBB e sempre se dedicou às causas migratórias; atualmente, escreve textos diários sobre a temática da migração x realidade social cotidiana.

O deslocamento internacional de migrantes, normalmente, está ligado a causas socioeconômicas profundas, que não podem ser desligadas das dinâmicas dos países de destino. Ou seja, as instituições podem se tornar mais sensíveis às decisões migratórias, às condições nas quais acontece a migração, como dizia Scalabrini¹⁵, no Século XIX, sobre as migrações italianas para as Américas: “[...] a emigração funde e aperfeiçoa as civilizações e amplia o conceito de pátria para além das fronteiras materiais, fazendo do mundo a Pátria do homem [...]”. Deste modo, a pátria é onde uma pessoa está integrada; com o passar do tempo, os migrantes são cidadãos locais, mesmo que mantenham sua cultura originária; não devem ser vistos como o “outro”, o diferente, e sim acolhidos com suas riquezas culturais.

Como explicitado no tópico anterior, não era comum venezuelanos virem ao Brasil, buscando o reconhecimento de refúgio ou permanência, isso se deu a partir de 2014, com a acentuada crise econômica, política, social e humanitária que a Venezuela passou a enfrentar. Em 2018, com a promulgação do Decreto nº 9.285/2018, o Brasil reconheceu a situação de carência e a necessidade de entrada dos migrantes no Estado de Roraima, cuja o efeito é resultado da extrema violação de direitos humanos, provocado pela crise humanitária da República Bolivariana da Venezuela, como já foi mencionado. No mesmo ano, o Governo brasileiro publicou a Portaria Interministerial Nº 9/2018, que permitia residência temporária aos migrantes oriundos de países fronteiriços que estivessem em território brasileiro e não fizessem parte do Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do MERCOSUL e países associados.

Em março de 2020, em uma tentativa de conter a propagação do novo coronavírus (COVID-19), o Governo brasileiro decretou o fechamento da fronteira do Brasil com a Venezuela. A medida restritiva impediu a entrada de migrantes vindos da Venezuela, mas permitiu o tráfego de transporte rodoviário de cargas e o trânsito de mercadorias. As restrições eram reguladas por longas Portarias Interministeriais, publicadas a cada 30 dias. Houve a Nota Técnica nº 9 da Defensoria Pública Geral da União¹⁶, sobre os indocumentados, causando mais confusão para os migrantes irregulares, pois famílias inteiras entravam no Brasil pelas “trochas”, com a esperança de conseguir se regularizar imediatamente e seguir

¹⁵ Dom João Batista Scalabrini, Fundador das Congregações dos/das Missionário (as) Scalabriniano (as), no século XIX, já debatia o fenômeno migratório. Esta frase foi citada durante o XVI Congresso Católico Italiano de Ferrata - 1899, p. 10.

¹⁶ Nota técnica nº 9 DPGU/SGAI DPGU/CTMR DPGU SEI/DPU-4159844 de 20 de dezembro de 2020. Trate-se de uma série de orientações sobre os “indocumentados”, inclusive a possibilidade de retirar o CPF sem regularização e documentação de menores que passaram pela fronteira de forma irregular.

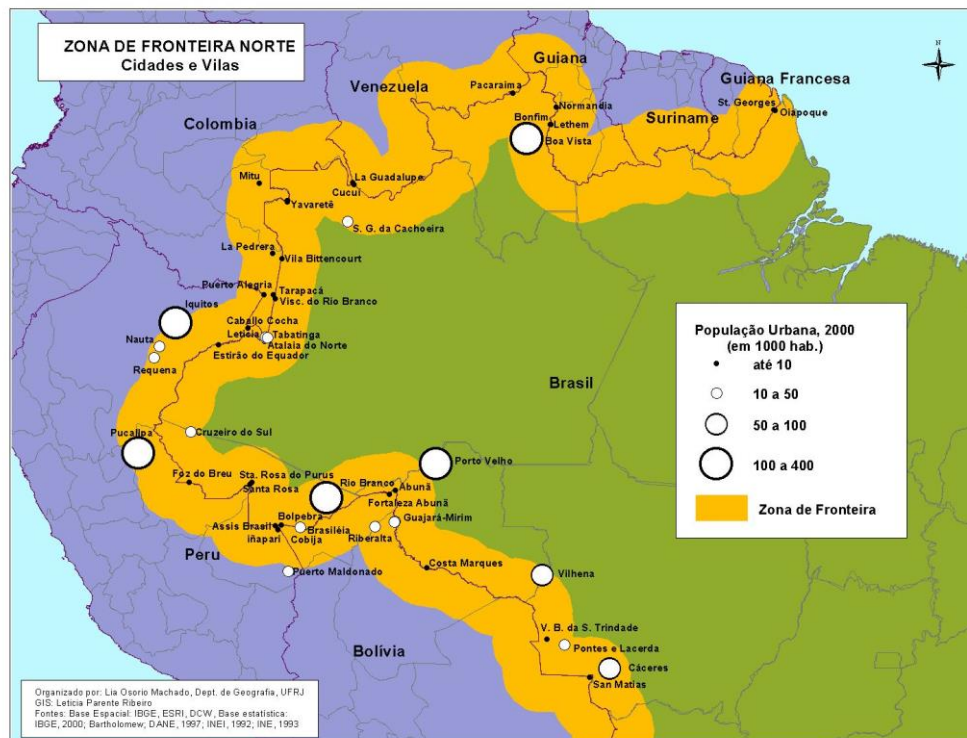
viagem. Muitos não entendiam que, com a fronteira fechada, existiam restrições para regularização migratória no Brasil.

Com as medidas restritivas à mobilidade humana consideradas pelos governos, uma das ações mais efetivas para impedir a disseminação do coronavírus gerou profundas mudanças sociais, pois muitas crianças migrantes venezuelanas que passaram pelas “trochas”, de forma irregular, ficaram mais expostas ao vírus, por viverem aglomeradas nos pequenos quartos dos familiares, nas ocupações espontâneas e nas ruas de Pacaraima e Boa Vista, sem acesso às escolas.

O período da pandemia deu visibilidade às necessidades de políticas públicas de inclusão de crianças em idade escolar. As crianças são sujeitos de direitos, seres históricos, sociais que estabelecem relações com seus pares e adultos; como as outras pessoas, participam da sociedade e são influenciadas por eventos políticos, econômicos, culturais, tecnológicos, entre outros. Conforme Norões (2021, p. 430), “as crianças deveriam ser consideradas nos processos migratórios, pois atrás delas estão os pais, seus familiares e toda uma comunidade que precisa de integração”. Neste sentido, a pandemia mostrou ainda mais claramente as necessidades de alimentação, saúde, moradia e educação das famílias migrantes, entre outras.

Vejamos o que diz o relatório do IPEA (2018, p. 13), ao tratar sobre as fronteiras: “falar da fronteira brasileira é falar de diversas fronteiras. Em sua extensão, ela não só se avizinha de diferentes países, como percorre paisagens, culturas e interesses econômicos que demarcam especificidades e fazem emergir muitas divisas”. E se tratando da fronteira no arco norte, existe mais especificidades das questões indígenas, econômicas, ambientais e migratórias. São diversas cidades gêmeas ou arranjos transfronteiriços que oferecem oportunidades de importantes trocas e interações para as dinâmicas territoriais. Isso também deve ser levado em consideração quando a questão do desenvolvimento for discutida, pensando de uma maneira transfronteiriça, pois parte desses movimentos ainda são informais, mas alimentam um mercado de trabalho importantíssimo para as populações dedicadas a atividades extrativas ou atividades tipicamente urbanas. Vejamos a seguir o mapa da zona de fronteira Norte, com cidades e vilas (Figura 2).

Figura 2 - Mapa da Zona de Fronteira Norte



Fonte: Grupo Retis/UFRJ. Disponível em:
<http://www.retis.igeo.ufrj.br/cartografia/zona-de-fronteira-norte-cidades-e-vilas/>.

Como podemos observar nesta figura, as fronteiras são terrestres, envolvendo a região amazônica, o que exige uma maior necessidade de se avançar na compreensão da fronteira como espaço de diversidade, união e encontro entre o país e seus vizinhos, além de repensar o significado e o conceito de faixa de fronteira, e também o sentido das restrições que dele derivam ao desenvolvimento regional, promovendo uma mudança de paradigma. Neste sentido, percebe-se que é necessário aparelhar e fortalecer uma estrutura de serviço público eficiente na faixa de fronteira nas áreas de saúde, educação, segurança, transportes, telecomunicações e serviços de fiscalização.

Pensar as fronteiras a partir das pessoas, as quais não cessam de tentar cruzá-las, é indispensável para estabelecer novas orientações que permitam recuperar a dignidade humana:

[...] são as fronteiras globais que permitem situar-se no espaço. Refere-se às fronteiras que se desenvolvem não só a partir da convivência com o outro como também com base nas transformações que experimentam os sujeitos a nível de agência política (ORTIZ, 2020, p. 26).

A autora chama de fronteira subjetiva, com destaque para o modelo epistemológico da fronteira, privilegiando o reconhecimento dos sujeitos que as habitam e não das instituições com a compõem.

As pessoas ultrapassam as fronteiras não só porque estão abertas, mas pelas necessidades de sobrevivência. O fechamento prolongado das fronteiras em Roraima, na pandemia, colocou em risco as pessoas que precisavam atravessar e acabavam se sujeitando às redes de tráfico de pessoas e outras vias mais inseguras.

Conforme Bernardes e Sena (2021, p. 10), aquelas pessoas que deixam seu país “em busca do reconhecimento da condição de refugiado, não se deslocam por sua vontade, mas são forçados a migrar, precisam atravessar a fronteira para protegerem suas vidas”. Há uma grave carência de políticas públicas de integração mais efetivas, que considere a realidade social das famílias migrantes:

Nesse sentido, é revelador que o Estado não anseia reconhecer migrantes da Venezuela como refugiados e também demonstra que para a perspectiva dos acolhidos não há distinção na regularização perante a autoridade brasileira, inviabilizando a noção básica de que cada categoria jurídica existe em função de um determinado tipo de proteção e de acesso a direitos. Os diferentes amparos legais para a permanência documentada de migrantes da Venezuela no Brasil, ao longo dos últimos cinco anos, retratam a descontinuidade das políticas e seus enquadramentos jurídicos, resultando na vulnerabilidade desses contingentes migratórios (BERNARDES; SENA, 2021, p. 10).

Durante o fechamento prolongado da fronteira entre Brasil e Venezuela, houve tentativas de expulsão em massa¹⁷, discriminação pelas Portarias¹⁸ e outras medidas restritivas que simbolizam retrocessos na conquista de direitos garantidos nas leis migratórias.

Apesar de “boas iniciativas”¹⁹ no tempo de pandemia, o cenário complexo provocou tensões entre a população brasileira e venezuelana, com uma maior escalada da xenofobia e

¹⁷ Em 17 de março de 2021, policiais federais, militares e civis invadiram o Abrigo São José, em Pacaraima (RR), mantido por religiosas católicas, alegando verificar uma denúncia de aglomeração no local, onde viviam cerca de 70 pessoas, todas mulheres, crianças e adolescentes, de nacionalidade venezuelana. As pessoas abrigadas seriam deportadas, porque se encontravam em situação indocumentada. A deportação foi impedida por uma intervenção da DPU, sendo as pessoas levadas para um dos abrigos da Operação Acolhida no município. Em seguida, foi feita a ACP (Ação Civil Pública) em conjunto com o MPF, pouco depois acolhida pela Justiça. A peça tinha como objetivo barrar novas ações do tipo e para impedir novas tentativas de deportação sumária. Disponível em: <https://migramundo.com/acao-no-brasil-contra-deportacao-de-venezuelanos>.

¹⁸ Conforme Artigo 4, parágrafo 5, da Portaria 255, de 22 de maio de 2020. Que estabeleceu proibição de ingresso no território brasileiro de não nacionais, dentro dessas proibições há uma série e exceções com permissão de entrada de não nacionais que tenham cônjuge companheiro, filho, pai, ou curador brasileiro, permissão de RNM, com exceção proveniente da Venezuela, Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-255-de-22-de-maio-de-2020-258114133>.

¹⁹ Termo usado pelos pesquisadores João Carlos Jarochinski-Silva e Liliana Jubilut (2020) para se referir as ações de integração do migrantes em território brasileiro. Disponível em:

discriminação²⁰, principalmente por parte dos governos locais, que realizaram audiências públicas para pedir soluções às questões migratórias, sempre em tom de expulsão, como se os migrantes fossem os culpados pelos problemas sociais e econômicos de Roraima²¹.

Esta realidade impactou as famílias migrantes, principalmente no que se refere ao direito básico à Educação: mesmo tendo suas crianças matriculadas, os pais sentiam a dificuldade de mantê-las por diversos fatores, como a falta de subsistência, principalmente no contexto da pandemia do Coronavírus.

Segundo dados do relatório do IPEA (2021, p. 17), “Roraima é o Estado brasileiro que mais acolhe migrantes e refugiados(as), oriundos da Venezuela”. Isso é considerado um problema apenas para a integração local, mas também pode ser uma oportunidade, assim como destaca uma pesquisadora em migração da região:

a migração é uma oportunidade de aprender, crescer, inovar e construir um ambiente de trocas constantes. Para manter uma cultura de paz com trocas sociais positivas, é necessário que cada habitante da fronteira internacional reflita no fato que o fenômeno da migração deve ser visto como natural entre os amazônicos, sem espaço para xenofobia (OLIVEIRA, 2020, p. 145).

A partir das emergências de acolhimento dos migrantes venezuelanos, instalou-se, em Roraima, a Operação Acolhida²², com três pilares: ordenamento de fronteira, abrigamento e interiorização. O que chama a atenção neste projeto é que pouco se discute sobre as ações de integração local, visto que muitos permanecem em Roraima. Isso pode dificultar a acolhida da diversidade cultural e o respeito às diferenças dos migrantes venezuelanos.

Uma das características das migrações contemporâneas de fronteiras é o vaivém sem tréguas, incerto e inseguro de onde desembarcar definitivamente. Isso gera nas pessoas uma incerteza que toca profundamente na sobrevivência, mas principalmente na educação das

<https://www.opendemocracy.net/pt/covid-19-fronteira-brasil-venezuela-o-bom-o-mau-e-o-feio/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

²⁰ Conforme ação de repúdio da sociedade civil contra ataques a venezuelanos em Roraima. <https://www.conectas.org/noticias/entidades-repudiam-ataques-violentos-contra-venezuelanos-em-roraima>.

²¹ Moradores, políticos e representantes de entidades de Pacaraima realizaram no dia 16/10/2021, uma audiência pública para debater medidas contra os impactos negativos da migração venezuelana na cidade, que faz fronteira com o país vizinho. Comunidade local reclama que o município enfrenta uma nova crescente no número de roubos e furtos, e os relaciona à vinda dos migrantes ao Brasil. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Audiencia-discutira-medidas-contra-impactos-da-migracao-em-Pacaraima/80471>.

²² É uma grande força-tarefa humanitária, criada em março de 2018, em resposta a grande entrada de migrantes proveniente da Venezuela. É executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas, totalizando mais de 100 parceiros, além dos 3 pilares, assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida>. Acesso em: 13 fev. 2022.

crianças. Ao chegar em um novo lugar, a primeira preocupação é com a subsistência; em seguida, vem a preocupação com a educação dos filhos; em meio a um desenraizamento, as famílias migrantes não vislumbram facilmente onde replantar os sonhos e as esperanças interrompidos:

assim a ideia de fronteira como “não lugar”, e desde de o ponto de vista teológico, nesse terreno ambíguo, erra e espera grande “multidão dos sem”: raiz, e sem pátria, às vezes sem papéis, sem rumo, sem destino, sem horizonte! Esse “não lugar”, pode converter-se no “melhor lugar”, para lançar os alicerces de um “novo lugar” (GONÇALVES, 2019, p. 166).

Em Roraima, muitas mães e muitos pais venezuelanos não procuram imediatamente matricular seus filhos, exatamente por esta incerteza, do “não lugar”²³. É necessário, portanto, que se construa uma sensibilidade aos migrantes nas regiões de fronteiras, pois muitos estão em trânsito e tentando reconstruir suas vidas. Por isso, “as migrações de fronteiras exigem mais reflexões pela sua complexa diversidade” (SILVA; BAENING, 2022, p. 136). Por outro lado, são também oportunidade para construção de políticas públicas, principalmente educacionais, pois o Brasil precisará estar preparado com o incremento de migrantes do Sul Global.

Assim sendo, aos migrantes devem ser conferidos os direitos civis, econômicos e sociais²⁴, do mesmo modo que aos cidadãos brasileiros, independentemente do seu *status* jurídico. A educação é uma questão de direitos (OLIVEIRA, 2020); ao invés de se sujeitar às traiçoeiras tentações da separação, do estranhamento, da rejeição ao novo, é necessário reconhecer que se precisa de uma cultura diferente, para juntos conquistar os direitos.

Desde de 2015, quando se iniciou mais intensamente a migração venezuelana ao Brasil pela fronteira de Roraima, a circulação de migrantes acelerou as desigualdades sociais; por outro lado, tem gerado um ganho econômico para o Estado, assim como assegura o relatório da Fundação Getúlio Vargas:

²³ A expressão “não lugar” está cunhada no livro do etnólogo francês Marc Augé: “Não Lugares”. Embora a expressão tenha um significado diverso, Pe. Alfredo Gonçalves a aplica em seus escritos sobre migração, referindo-se a realidade de muitas famílias migrantes se encontram quando chegam num lugar novo, encontram acolhida.

²⁴ Conforme o Manual para formadoras Missionárias Scalabrinianas, organizado junto a OIM, destaca os Direitos civis: proibição de escravidão, trabalho forçado, tratamento desumano e degradante, prisão e detenção arbitrária, liberdade de movimento e direito de saída; e os direitos econômicos e sociais: reunião familiar, assistência pública (educação, cuidados médicos, acolhimento, instrução, salário desemprego e (benefícios não contributivos).

os fluxos venezuelanos têm ajudado economicamente e de forma positiva o Estado e as cidades de Boa Vista e Pacaraima. Os entrevistados afirmam que há mais contratação de mão de obra de refugiados e imigrante, mais circulação de serviços e mercadorias, e um incremento em gastos inédito em Roraima, fruto da ajuda humanitária (FGV DAPP, 2020, p. 37).

De certa forma, os impactos econômicos têm relações com a chamada economia humanitária, derivada da atividade de diversos organismos nacionais e internacionais em Roraima, como todos os serviços que atendem o contingente de pessoas que estão trabalhando na Operação Acolhida. O mesmo relatório ressalta que a maior contratação de trabalhadores migrantes e refugiados, em 2019, especificamente no setor de construção, é um sinal de que o comércio do estado apresenta uma dinâmica de recuperação, o que pode acabar gerando efeitos multiplicadores nos demais setores da economia.

3 CAPÍTULO 2: REFERENCIAL TEÓRICO

Neste segundo capítulo, apresenta-se o embasamento teórico, partindo de uma crítica à hegemonia eurocêntrica, e as possibilidades da educação crítica e decolonial, dando destaques para a importância da educação intercultural em contexto de fronteiras. Para isso, é necessária uma descolonização do currículo para inclusão de estudantes migrantes. Paulo Freire em suas reflexões não escreveu diretamente sobre inclusão de estudantes migrantes; contudo, por meio de uma leitura atenta de seus escritos, pode-se dizer que suas teorias e práticas foram inclusivas para todas as pessoas.

3.1 DO MULTICULTURALISMO À INTERCULTURALIDADE: PARTINDO DE UMA CRÍTICA À HEGEMONIA EUROCÊNTRICA

A diversidade cultural constitui uma marca inegável da atualidade. Na Organização das Nações Unidas-ONU, são 193 Estados membros que são considerados nações multinacionais ou multiétnicas. Na sociedade pós-moderna, há muitas culturas convivendo juntas, mas isso não garante uma igualdade de trocas culturais:

a expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas(...). Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido “emancipatório” (SANTOS; NUNES, 2003, p. 03).

Antes, faz-se necessário entender o termo multiculturalismo:

o multiculturalismo surgiu desde os anos oitenta, em um contexto de intolerância das culturas, inicialmente nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Reino Unido. Eram Movimentos, associações e comunidades que reivindicam o valor da diferença étnica e /ou cultural. Os movimentos multiculturalistas reivindicavam uma “nova política da diferença”, que recebeu várias críticas de outros movimentos (BARAÑANO GARCÍA, CÁTEDRA DEVILLARD, 2007, p. 205).

Este termo apresenta algumas dificuldades, pois, almeja-se que se reconheça e se respeite a diversidade cultural presente em todas as sociedades, sob o princípio da tolerância e do respeito às diferenças, mas não exige uma inter-relação entre as culturas diferentes (CANDAUI, 2008). Assim, o multiculturalismo é uma política eurocêntrica para mascarar a convivência pacífica entre essas diferentes culturas e línguas, dificultando o diálogo, o

reconhecimento e/ou o respeito pelo outro, com uma inter-relação de engrandecimento entre as culturas. É a interculturalidade funcional problematizada por Walsh (2009, p. 21):

a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como um eixo central, apontando o seu conhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uninacionais por prática e concepção), deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional estrutural que mantém a desigualdade.

Esta compreensão de interculturalidade responde às necessidades das intuições, mas não das pessoas que sofreram uma história de submissão, discriminação e xenofobia. O Brasil, mesmo sendo um país continental, fazendo fronteira com 10 países da região Sul-americana, tem uma cultura colonial que não contribuiu para ampliar a diversidade cultural e valorizar suas diferentes etnias (povos originários e afrodescendentes), ou a presença de migrantes e refugiados ao longo de sua história. Mesmo com coexistência de diversas culturas, as relações interculturais no Brasil têm sido marcadas por preconceitos, discriminações e xenofobias. Neste sentido, faz-se necessário, antes, uma conceituação de interculturalidade:

a interculturalidade faz alusão aos encontros que se produzem entre sujeitos de distintas culturas. Foi muito usada pelos multiculturalistas, no mesmo sentido de respeitar as diferenças culturais. Com os estudos da Decolonialidade, não se trata de só aceitar e respeitar as diferenças, mas valorizá-las e educar para uma convivência entre sujeitos culturalmente diferentes, em processo de complementariedade (BARAÑANO *et al.*, 2007, p. 205, tradução nossa).

A proposta da interculturalidade torna-se mais enriquecedora exatamente por sugerir uma intervenção na realidade multicultural das escolas, buscando intercâmbios e complementariedades, assim como destaca Silva (2006, p. 146): “a educação cultural preconiza a intervenção propositiva e desafiadora no trabalho com as diferenças culturais para além do reconhecimento”. Porém, não precisa apenas buscar o respeito das diferenças, e sim um diálogo cultural entre as diversas culturas nas escolas.

Para se construir práticas pedagógicas que considerem os conhecimentos e saberes, é necessário a transformação das estruturas educacionais coloniais, para se chegar à interculturalidade crítica. Neste sentido, é importante potencializar os estudos da educação na perspectiva da interculturalidade:

más que “incluir” de manera multiculturalista, el esfuerzo ha sido de construir, posicionar y procrear pedagogías que apuntan el pensar “desde” y “con”, alentando procesos y prácticas “praxísticas” de teorización —del pensar-hacer— e

interculturalización que radicalmente desafían las pretensiones teórico-conceptuales y metodológicas-académicas, incluyendo sus supuestos de objetividad, neutralidad, distanciamiento y rigor (WALSH, 2012, p. 66).

A interculturalidade como construção vai muito além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade (WALSH, 2012). Walsh (2012) já destacou que a “interculturalidade critica parte do problema do poder, seu padrão de racionalização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso” (WALSH 2009, p. 22). Considera-se que um processo de interculturalidade baseado na acolhida, no respeito e nas trocas interculturais pode enriquecer muito as escolas de Boa Vista, pois há uma riqueza cultural a ser compartilhada entre os migrantes e a comunidade de acolhida.

Nesta mesma reflexão, os pesquisadores Munsberg e Ferreira da Silva (2018, p. 148) enfatizam que:

a interculturalidade se propõe a mais do que reconhecer e tolerar as diferenças, é preciso intervir, transformar estruturas sociais injustas, reconstruir sob outras bases, estabelecendo outras/novas formas de relações, de existir e co-existir. Aprender a ser, estar e (con) viver com o outro.

Trata-se de ver a interculturalidade sob o prisma das relações “entre” as diferenças, entre os povos e as culturas, entre os grupos distintos, rompendo com a perspectiva da ótica de uma ou outra cultura (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018). Estes dois autores entendem a interculturalidade como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensando-a na perspectiva crítica, como projeto de transformação social a partir do campo educacional. A interculturalidade como processo e projeto pretende construir “modos outros” de poder, saber e ser (WALSH, 2010).

Conforme Silva *et al.* (2012, p. 84), “em uma situação mais contemporaneizada, onde o discurso pedagógico faz forte apelo à tolerância e ao respeito à diversidade e à diferença, percebe-se que este não deve ser o único viés das ações pedagógicas da escola”. A tolerância e o respeito são importantes para lidar com a identidade e com a diferença, no entanto, podem torná-las mais aparentes, por razões a serem vinculadas às relações de poder que envolvem as relações sociais e culturais. Em contexto de intensa migração, faz-se necessário aprofundar a finalidade da Educação:

não há educação sem amor, o amor implica uma luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama, não compreende o próximo, não o respeita. (FREIRE, 2011, p. 15).

Mesmo sabendo que as demandas das migrações em Roraima são enormes, há de se escolher um caminho para percorrer. A educação é um campo aberto, pois, ao adentrar o país, as crianças e os adolescentes poderão ser matriculados nas redes públicas municipais e estaduais e iniciar um processo de convivência e troca de saberes no contexto escolar.

Conforme Candau (2008, p. 16):

a consciência do caráter homogeneizador e monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a consciência da necessidade de romper e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se faz cada vez mais presentes.

Sabe-se que as relações interculturais entre nacionais e migrantes sempre são tensas, ainda mais em sala de aula, espaço em que a convivência cotidiana exige a influência mútua das culturas e o respeito entre as mesmas.

No contexto migratório de Roraima, as questões culturais e linguísticas são, por vezes, ignoradas. Alunos migrantes são discriminados no cotidiano escolar por serem bilíngues:

faltam políticas públicas para fazer um trabalho diferenciado naquela escola localizada na fronteira, onde os professores ainda não sabem como lidar com a situação, e muitas vezes, tratam as “minorias” bilíngues da escola como um problema (ZAMBRANO, 2017, p. 29).

Existe uma necessidade de interação entre as crianças, que buscam trocarem suas línguas e se esforçam em falar a língua dos colegas. Se uma criança brasileira aprender a falar espanhol irá influenciar seus colegas a aprender também a língua portuguesa, pois a necessidade de interação das crianças fala mais alto do que os preconceitos. Ou seja, isso vai ampliar seus conhecimentos sociolinguísticos, resultando não em um atraso, mas em ganho, em uma Educação Inclusiva capaz de fazer crescer todos que fazem parte do processo, com projetos comuns de aprendizagem, mesmo que diversos, para inclusão das culturas. Isto já foi posto por Candau (2008, p. 17) em outros tempos:

[...] o debate multicultural feito no Brasil vem seguindo uma problemática multicultural que nos coloca diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuaram afirmando suas identidades, e ainda hoje lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricos de subordinação e exclusão.

Na história do Brasil, os Planos Nacionais de Educação-PNE pouco salientaram a questão multicultural²⁵, tornando assim uma dificuldade de ir além do multiculturalismo, que, mesmo quando revolucionário, apenas afirmam que as culturas diferentes fazem parte das sociedades atuais.

Assim, há de se pensar o porquê das resistências à interculturalidade (CANDAUI, 2008), investigando as razões pelas quais o multiculturalismo, na perspectiva propositiva²⁶ ou interativa, não superou a cultura hegemônica. É necessário pensar em políticas de transformação que envolvem a interatividade, capaz de gerar inclusão e integração social. Ou seja, sair do multiculturalismo para uma interculturalidade crítica, que busque promover práticas educacionais que considerem as relações culturais como parte do processo de crescimento. Isto, muitas vezes, fica esquecido no ambiente escolar, devido a multitarefas, como o diálogo, a convivência e a busca pela integração que enriquece mutuamente a totalidade educacional, como afirma Candau (2014).

O processo de interculturalidade necessita de um diálogo intercultural, como destaca Silva Neto (2020, p. 133): “um diálogo intercultural e ético em cada interlocutor que possa ter sua pretensão de verdade, que tente alcançar a validade dos outros membros, de outras culturas.” Isso implica compreensão dos interlocutores envolvidos.

Desde 1973, Enrique Dussel falava que, para haver um diálogo intercultural, é necessário reconhecer que existe uma cultura oprimida pela cultural imperial. Em suas palavras:

a cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este (DUSSEL, 1973, p. 147).

Tal pensamento ajuda a entender que, quando se trata de diversidade cultural, não é uma cultura que se sobrepõe à outra. Ou seja, para haver uma interculturalidade, é necessário radicalizar, ir além do melhor ou pior. Dussel (2016, p. 64) reforça que

²⁵ Os PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997, foram os primeiros que incorporaram entre os temas transversais o da pluralidade cultural, isso se deu por pressão dos movimentos sociais.

²⁶ Candau (2008) fala de três multiculturalismos: assimilacionista, diferenciacionista e interativo (interculturalidade), o que ela destaca porque propõe sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com identidade.

[...] o diálogo intercultural deve ser transversal²⁷, deve partir de outro lugar para além do mero diálogo entre eruditos do mundo acadêmico ou institucionalmente dominante. Deve haver um diálogo multicultural que não pressupõe a ilusão de simetria inexistente entre as culturas.

Nessa perspectiva, pode-se oferecer oportunidades para as crianças interagirem e se questionarem sobre suas práticas e vivências, em um movimento para o bem comum, com estratégias pedagógicas que somem as suas aprendizagens.

Em outra obra, Dussel (1993, p. 08) questiona o caráter colonizador e dominador da Europa de 1492, que impôs aos outros seres humanos o seu “Outro”:

De qualquer maneira, esse Outro não foi ‘descoberto’ como Outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’, essa é a ‘origem’ de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimento’ do não europeu, os povos originários de Abya Yala.

A partir desta reflexão, pode-se entender que, nos processos de inclusão, sempre a cultura dominante deseja se impor sobre as “minorias”; isso pode acontecer também nos processos de inclusão de migrantes venezuelanos nas escolas.

Dussel (1993) defende, ainda, a necessidade da reforma de um sistema social, quando da impossibilidade de se responder às exigências da justiça dos afetados, dominados e excluídos, de modo a descobrir a diversidade, a pluralidade e as diferenças. Para acontecer o diálogo intercultural, sempre há de se tratar dos termos identidade e diferença, não como antagonicos, mas como complementares.

Conforme Woodward *et al.* (2012, p. 54), “a diferença é marcada em relação à identidade. Essa marcação ocorre por meio simbólico de representação e por formas de exclusão social, em que os sistemas de classificação dão ordem à vida social”. Ele analisam a produção da diferença, especialmente por meio de produções binárias²⁸, sendo esta concepção fundamental para se compreender o processo de construção cultural das identidades utilizado por muitos dos “novos movimentos sociais”. Embora as dimensões sociais e simbólicas da identidade sejam importantes para compreender como as posições de identidade são

²⁷ “Transversal” indica o movimento que se dá a partir da periferia (movimento feminista, anticoloniais, interraciais), no qual as diferenças dialogam com a necessidade de atravessar o centro da hegemonia, esse seria um diálogo intercultural. (Revista Sociedade e Estado – Volume 31, Número 1 janeiro/abril 2016, p. 63).

²⁸ Kathryn Woodward (2000) usa o conceito de oposições binárias de Mary Douglas: a ordem social é mantida por meio de oposições binárias, como a divisão entre locais (insiders) e forasteiros (outsiders), categorias que os indivíduos transgressores são relegados a forasteiros de acordo com o sistema social vigente, e que tal sistema de classificação objetiva a criação da ordem.

produzidas, é necessário estender esta análise, buscando compreender aqueles processos que asseguram o investimento do sujeito em uma identidade.

Passar do multiculturalismo para uma visão mais integrativa das culturas vai além de ter culturas diferentes convivendo no mesmo espaço, sem atritos. Isso é um pensamento hegemônico, hierárquico, colonial, porque não discute as questões das desigualdades socioculturais. De acordo com Zanotelli (2021, p. 336): “a interterritorialidade destaca o ‘estar entre’ ou o viver concomitantemente em espaços ‘de fronteira’, entre distintos territórios”. Compreende-se o potencial estratégico disso, principalmente quando se trata de inclusão intercultural de migrantes em contexto de fronteiras.

As dinâmicas da globalização modificaram a interação entre os sujeitos, suas culturas e as culturas que os cercam, em uma superação de fronteiras culturais. A interculturalidade crítica é algo ainda a ser construído, como explicam Walsh *et al.* (2010, p. 79):

portanto, é entendida como estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como um projeto político, social, ético e epistêmico de conhecimento que afirme a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação.

A relevância desta interculturalidade crítica é o compartilhamento de conhecimentos com outras culturas. Assim como destaca Freire (2011, p. 131): “para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade”. Pelo contrário, o melhor caminho seria o de ver com acuidade, de ouvir com respeito e recusar posições dogmáticas, em que o sujeito se admita como proprietário da verdade.

No campo educativo, a interculturalidade crítica transpassa o fundo enraizado na diversidade étnico-racial e aponta para um caminho mais abrangente das questões políticas, sociais e culturais:

la interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas -políticas, sociales, epistémicas y éticas- que se entretengan conceptual y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ético-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas sientan las bases de lo que yo llamo pedagogía de-colonial (WALSH et al., 2010, p. 92).

De acordo com Walsh *et al.* (2010), a interculturalidade crítica exige um exercício constante na maneira como são consideradas outras culturas, ao aceitar a impossibilidade de

única visão e/ou interpretação do outro e das realidades. A autora associa sua reflexão ao processo de decolonialidade, que vai além simplesmente de reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas.

Diante de uma realidade forte de migração, paulatinamente a educação inclusiva deve aliar-se às diferenças no cotidiano, como uma troca de saberes, superando a cultura hegemônica, para se chegar numa interculturalidade em que:

postulam-se propostas pedagógicas que não deveriam estar centradas nos verbos: respeitar, valorizar e adequar, pois estes pressupõem hierarquia, julgamento de valor, discriminação e exclusão. Ao invés disso, usar o verbo incorporar, que garante o respeito à diversidade, tendo mais a incluir do que excluir (BARZOTTO, 2007, p. 95).

Com estas práticas, deve-se garantir que os vínculos de solidariedade, alteridade e empatia possam acontecer, para que as pessoas sejam respeitadas no seu modo de ser e viver.

3.2 EDUCAÇÃO CRÍTICA E DECOLONIAL

A partir do fenômeno migratório, é pertinente, refletir sobre a educação crítica e decolonial, sobre uma construção do pensamento emergente e alternativo. Antes, vale ressaltar a importância de uma mudança de mentalidade, para se chegar a uma pedagogia que aproxime as possibilidades de interculturalidade entre *Outros* diferentes. Assim como destacou Boaventura de Souza Santos (2011, p. 35):

epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos Sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo.

Vale ressaltar que é importante ter um posicionamento claro, enquanto educadores, frente à forma de pensar os conhecimentos, considerando as distintas alteridades e subjetividades dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Ou seja, um sistema educacional pronto, “colonializado”, dificilmente abrirá espaços para as contribuições dos alunos migrantes. A crítica na perspectiva decolonial, nos cenários da Educação, pode potencializar possibilidades de um movimento dinâmico que considere as experiências vivenciadas pelos sujeitos locais envolvidos nos processos educacionais.

A Filosofia da Libertação de Enrique Dussel (2015) se baseia em uma razão ética originária, que parte do próprio sujeito excluído que, ao se descobrir como parte funcional de um sistema, se liberta quando se assume sujeito livre e participante de uma comunidade. Ou seja, há uma superação do eu dominador ontológico pela exterioridade e a abertura aos pequenos e excluídos:

Será éste un proceso de mutuo enriquecimiento filosófico que exige situarse éticamente, reconociendo a todas las comunidades filosóficas de otras tradiciones con iguales derechos de argumentación, superando así un moderno eurocentrismo hoy imperante, que lleva a la infecundidad, y frecuentemente a la destrucción de notables descubrimientos de otras tradiciones (DUSSEL, 2015, p. 11).

Dussel (1993) reforça a importância de considerar outras formas de pensamentos filosóficos, superando o pensamento eurocêntrico que desconsidera todos os outros saberes científicos em várias partes do mundo. Para ele, em cada Totalidade há um *Outro*; em cada mundo da vida, há um *ethos* que, mesmo sem a consciência ética, existe, é algo demorado de se atingir, a ponto de um indivíduo se reconhecer como Outro. Assim, para a categoria “decolonialidade”, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007, p. 13) afirmam:

La decolonialidad resulta útil para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según la cual, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y pós-colonial (...). Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente haya transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial.

Segundo os autores, houve uma mudança nas práticas de superação da colonialidade, mas ainda não nas estruturas. Isso pode ser aplicado também na Educação, principalmente quando se trata de processos de interculturalidade entre culturas diferentes, sobretudo no que diz respeito ao pensamento hegemônico, que tem repercussões na vida dos sujeitos nos cenários educativos do momento atual (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007). Seguindo o mesmo pensamento, Aníbal Quijano (1992) destaca:

en consecuencia, las otras culturas son diferentes en el sentido de ser desiguales, de hecho inferiores, por naturaliza. Solo pueden ser “objetos” de conocimiento y/o de prácticas de dominación. En esa perspectiva, la relación entre la cultura europea y las otras culturas, se estableció y desde entonces se mantiene, como una relación entre “sujeto” y “objeto” (QUIJANO, 1992, p. 16).

Deste modo, estruturam-se as visões da realidade e das práticas humanas, incluindo a Educação, como relações de poder entre os diversos saberes na forma de exclusão ou de hierarquizações. Por consequência, existe uma colonização do imaginário sustentada pela colonialidade cultural, que, imposta como dominante, apaga as expressões próprias das culturas em estado de integração, no caso, a cultura das crianças migrantes. O que Grosfoguel (2016) chama de genocídio/epistemicídio, ocorrido no passado, mas que está impregnado também nas práticas cotidianas:

Se, por um lado, o projeto colonial ocidental de genocídio/epistemicídio foi, em alguma extensão, bem-sucedido, em espaços particulares do mundo, por outro, fracassou totalmente. O pensamento de indígenas, muçulmanos, judeus, negros e mulheres, e migrantes, críticos deste projeto continua vivo, ao lado do pensamento de outros críticos do Sul. Após 500 anos de colonização do saber, não existe qualquer tradição cultural ou epistêmica, em um sentido absoluto, que esteja fora da Modernidade eurocêntrica. Tudo foi afetado pela Modernidade eurocêntrica e muitos aspectos do eurocentrismo foram engessados nessas novas epistemologias. Entretanto, isto não significa que cada tradição está contida, em um sentido absoluto, e que não há uma saída da epistemologia ocidental (GROSGOUEL, 2016, p. 44).

Por isso, é importante refletir sobre as práticas da Pedagogia decolonial, como paradigma para inclusão do Outro (migrante) como potência para o enfrentamento de várias problemáticas e experiências vivenciadas pelos sujeitos no campo social, cultural e religioso.

Neste meio, a produção do conhecimento não segue a lógica da colonialidade, mas das práticas humanizadoras, entendendo a Educação como processo de conscientização e integração do Outro:

pensar en un giro o, mejor dicho, un vuelco decolonial en torno al conocimiento y a la educación requiere tomar con seriedad tanto las contribuciones como las implicaciones de historias locales y de epistemologías negadas, marginalizadas y subalternizadas. Requiere también una atención a la formación de conexiones dialógicas entre ambas (WALSH, 2007, p. 33).

É importante que as práticas de interculturalidade a ser construídas nas escolas considerem as metodologias descolonizadoras e as pedagogias críticas, que façam visíveis as próprias subjetividades, podendo assim confrontar a hegemonia e a colonialidade do pensamento ocidental, como afirma Walsh (2007). É preciso assumir a interculturalidade como um compromisso político, ético e epistêmico, que busca se enriquecer de forças decoloniais, aliadas a um diálogo intercultural de construção de saberes, mesmo em mundos diferentes.

No caminho da decolonialidade, as pedagogias de resistências, assim como as chamou Paulo Freire, atravessam os gritos das comunidades:

exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal (WALSH, 2017, p. 30).

Não basta pensar as mudanças apenas nas estratégias e práticas pedagógicas cotidianas, é necessário olhar criticamente o sistema dominante e reinventar formas de ações políticas que transformem o sistema educacional.

Segundo Walsh (2017, p. 34): “*esta búsqueda de cambiar, los y las zapatistas emplean su metodología que es una pedagogía de caminar y preguntar. Preguntando se camina. Preguntando también agrietan el muro de la historia*”. Em outras palavras, uma prática pedagógica decolonial que se constrói no caminho, um juntar no saber, nos modos-outros, nas práticas políticas e nos processos metodológicos e organizativos contra o projeto colonial imperante.

É necessário dar ênfase à descolonização do processo colonizador das instituições, da “violência epistêmica”, dos imaginários sociais e da formação de professores:

Poderíamos visualizar processos descoloniais dentro do universo da pluralidade cultural e linguística presentes na totalidade; totalidade esta vista desde de alteridade da exterioridade do/a Outro/a da/o excluído/a, oprimido/a o outra/opressor que Freire propõe libertação de ambos. O que se recomenda é a descolonização de ambos os sujeitos dos processos colonial; e para tal demanda-se uma mediação para cumprir as condições anteriores de respeito, da escuta, e agora de um diálogo intercultural e intercientífico (SILVA NETO, 2020, p. 137-138).

Nesse sentido, os processos pedagógicos de descolonização envolvem o Outro/a não apenas como “o diferente” na forma de pensar, mas como o diferente que contribui com seus saberes; ou seja, olha-se para o Outro/a como diferente, sujeito novo, que passa a se sentir pertencente da nova realidade.

Assim, a pedagogia decolonial representa a construção de uma nova visão pedagógica, que se difunde para além da transmissão de conteúdo. Uma nova práxis propositiva e denunciativa do poder dominante. Para isso, é necessário descolonizar-se no campo da educação, como afirmou De Oliveira (2017, p. 03): “DEcolonizar na educação é construir outras pedagogias além da hegemônica. DEScolonizar é apenas denunciar as amarras coloniais e não constituir outras formas de pensar e produzir conhecimento”. Isto

requer pensar com os sujeitos (migrantes) na sua realidade e cotidianidade, e com suas culturas.

De acordo com Saviani (2007), há um acúmulo do capital sobreposto ao valor humano com uma hegemonia individualista. A classe dominante, detentora do poder, da escola e dos meios de Educação, quer se manter no poder. Pensar a Pedagogia como ciência é “perigoso”, pois não é conveniente que as pessoas se questionem, pensem criticamente o processo educativo. A concepção dialética e histórico crítica da Educação entende a Educação como uma série de práticas pedagógicas que atendem todas as relações e conteúdos que precisam ser garantidos a toda população, e não apenas à elite dominante:

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, não se constituem como pedagogia aquelas teorias que analisam a educação pelo aspecto de sua relação com a sociedade e não têm como objetivo formular diretrizes que orientem a atividade educativa, como é o caso das teorias que chamei de “crítico-reprodutivista” (SAVIANI, 2007, p. 18).

Pelo contexto apresentado, percebe-se como o pensamento hegemônico causou uma exclusão de outras formas de pensamento. Em uma região de fronteiras, como a entre Brasil e Venezuela, há o desafio de se superar a ideologia que só os conhecimentos eurocêntricos são os verdadeiros. Para isso, há de se começar pelos profissionais da Educação, ou seja, deprender-se de uma ideologia monoglota e abrir-se ao ensino translíngue, como abertura à diferença e alteridade.

Os mecanismos de inclusão de novos estudantes no sistema escolar, só para contar número, permitem apenas estatísticas educacionais, mas não geram uma aprendizagem efetiva. Como afirma Saviani (2007, p.18), “as ideias pedagógicas expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que acaba desaguando na pedagogia da inclusão”. Ou seja, crianças migrantes continuam excluídas da participação ativa na sociedade, porque seus pais não têm os meios adequados para manter seus filhos estudando.

Conforme a nova Lei de Migração (nº 13.445/2017), no que diz respeito aos Princípios e às Garantias, no Art. 3º, afirma-se que a política migratória brasileira se rege pelos seguintes princípios e diretrizes: “nº II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação”. Isso permite pensar em medidas de proteção aos migrantes, principalmente às crianças, por estarem em situação de maior vulnerabilidade.

Nessa direção, Chalita (2005, p. 61) afirma: “o conhecimento é um norte que ajuda a encontrar e percorrer a estrada da vida. É um caminho, para chegar à sabedoria. É um motor que move os sentimentos e controla as tempestades”. Ou seja, o conhecimento deve ser libertador na medida em que propicia à sociedade a possibilidade de se desenvolver e encontrar diversas soluções para os seus problemas.

A Educação crítica compreende todas as práticas formativas, pode ser espontânea ou planejada. Trabalha a formação do homem como adaptação, ou para promover a transformação social. Para isso, é importante proceder em uma leitura crítica das práticas pedagógicas, para observar se os caminhos percorridos estão possibilitando a inclusão de alunos migrantes em contexto de migração recente. São as tendências pedagógicas mais atuais:

As tendências pedagógicas críticas ou progressistas abordam o fenômeno da marginalidade como decorrência do modo de produção capitalista. Neste sentido, situam o indivíduo no contexto de sua classe social e creditam a origem das diferenças e desigualdades sociais, em última instância, às condições materiais da existência (FARIAS *et al.*, 2009, p. 40).

As tendências pedagógicas progressistas, considerando o papel da escola como modo de contribuir com o processo de construção e consolidação de um outro modelo social, podem favorecer a inclusão de migrantes, visto que os sujeitos da prática educativa ensinam e aprendem em uma relação dialógica e horizontal. Além disso, o professor pode introduzir questões da prática social e mediar o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O que seria considerar os conhecimentos que os migrantes trazem de suas experiências de vida escolar.

Muitas famílias migrantes chegam a Boa Vista-Roraima com diversas preocupações sobre sustentabilidade, como alimentação e moradia. A educação escolar dos filhos, muitas vezes, fica em segundo plano. Cabe à escola provocar um debate social sobre a situação econômica das famílias migrantes:

Focando no direito à aprendizagem tenta-se apagar a importância de outros direitos que são fundamentais para o exercício do direito à educação: o direito à alimentação, o direito à habitação, ao trabalho, à moradia, à renda, etc. Não há como defender um direito isolado dos outros, pois um depende do outro como mostram os estudos que correlacionam desempenho na escola e nível socioeconômico. Os testes não medem só aprendizagem, medem simultaneamente o nível socioeconômico (DE FREITAS, 2014, p. 53).

São estes os limites de uma aprendizagem em práticas escolares que, muitas vezes, não valorizam as artes, a afetividade, os saberes, a criatividade, entre outros aspectos criativos que são básicos para a implementação de inovações, principalmente em contexto de migração.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (2002, p. 38) alerta para que a Educação não seja uma prática dominante:

neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades. Erros que implicam diretamente visões defeituosas da História e da consciência.

Deve-se levar em conta o que o aluno traz como experiência para a escola: este não chega vazio, mas repleto de informações e saberes que podem e devem ser trabalhados de maneira harmoniosa e em conjunto com os demais estudantes. Não há respeito aos educandos e à sua dignidade, senão levando em consideração as condições em que eles vêm existindo no mundo.

Sobre o direito à educação gratuita para toda a população mais vulnerável, Saviani (2013, p. 759) alerta que “as perspectivas não serão nada animadoras, pois um país que não cuida seriamente da educação de suas crianças e jovens, propiciando às novas gerações uma formação adequada, está cassando o próprio futuro”. Há de se investir na educação para uma transformação da sociedade atual, inclusive para os migrantes.

Sabe-se que a inclusão educacional é um direito garantido aos cidadãos migrantes, conforme a nova Lei de Migração nº 13.445/2017, no que diz respeito aos Princípios e às Garantias, no Art. 3º, onde se comenta que a política migratória brasileira se rege pelos seguintes princípios e diretrizes: “nº 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”. A escola deve garantir este acesso igualitário e livre; além do ato da matrícula, deve propiciar meios para assegurar a permanência dos estudantes migrantes dentro do espaço escolar. Faz-se urgente pensar em uma educação intercultural em contexto de fronteiras.

3.2.1 Educação intercultural em contexto de fronteiras

Em um mundo cada vez mais globalizado e marcado por desastres ambientais, crises econômicas e guerras, há um aumento de pessoas vivendo em países diferentes daqueles onde nasceram, como refugiados ou como migrantes. A maioria das pessoas que migra o faz por necessidade de sobrevivência, seja porque foi expulsa pela violência de guerras ou de sistemas políticos autoritários, seja pela falta de oportunidades de trabalho. Neste contexto, são cada vez mais necessárias políticas públicas educacionais para ajudar os países a acolherem os migrantes a se desenvolverem integralmente. Com a participação na Agenda da Educação 2030²⁹, desde setembro de 2015, o Brasil firmou acordos, a partir dos quais - conforme o V Relatório da sociedade civil da Agenda 2030 (2021, p. 04) - nosso país foi denunciado por diversos retrocessos, que o deixam cada vez mais distante de alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e criam barreiras adicionais à diminuição das desigualdades e à promoção de direitos em toda a região.

Quando se trata da inclusão de crianças migrantes, as distâncias de concretude dos acordos ficam ainda mais desafiantes, como destacaram as pesquisadoras Martin e Galib (2021):

Antes da pandemia, já existiam ações específicas para assegurar que o determinado na Agenda 2030 fosse cumprido em relação à educação das crianças migrantes em idade escolar residentes no Brasil. Apesar das políticas públicas destinadas à Educação terem atingido estes alunos, devido à questão de seu idioma materno não ser o português, sua situação tornou-se ainda mais delicada do que a dos nascidos no Brasil, e exigiu ações específicas para seu enfrentamento (MARTIN; GALIB, 2021, p. 110).

Isso mostra que, conforme a Agenda 2030, no que se refere à implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a Educação (ODS 4), que visa “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”, o Brasil está cada vez mais distante da meta, em razão dos retrocessos das políticas públicas, principalmente as de Educação.³⁰

²⁹ A Agenda 2030 da ONU 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 serem atingidos até 2030 para erradicação dos maiores problemas socioambientais. A Agenda 2030 tem uma 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”. 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.

³⁰ Conforme um trecho da carta aberta do grupo de trabalho da sociedade civil para a agenda 2030 a Cepal, instituições e países participantes do foro dos países da América Latina e do Caribe sobre o desenvolvimento sustentável 2022 “Reforçamos a necessidade de um posicionamento da comunidade internacional frente ao desmoronamento do Estado de Direito em curso e precisamos de maior atenção ao caso do Brasil,

Em contexto de extrema vulnerabilidade das crianças venezuelanas, o verdadeiro compromisso da Educação é a solidariedade com os que negam o compromisso solidário. Exige-se dos profissionais da Educação uma séria reflexão crítica sobre a realidade e a inserção (FREIRE, 2011); é urgente implementar ações pedagógicas de inclusão na comunidade escolar e na sociedade de acolhida.

Saber escutar e respeitar as diferenças exige uma troca de saberes, como destacou em seu livro Silva Neto (2020, p. 131):

[...] tratar de um diálogo intercientífico e intercultural requer um exercício de reciprocidade, tautologicamente, mais de uma voz, não somente a voz superior, dito intelectual de países de primeiro mundo, mas bem como propõe Dussel, dessa lógica analógica de uma ética, um respeito à verdade do/a Outro/a, em uma paciência de compreensão e respeito, através de acordos racionais.

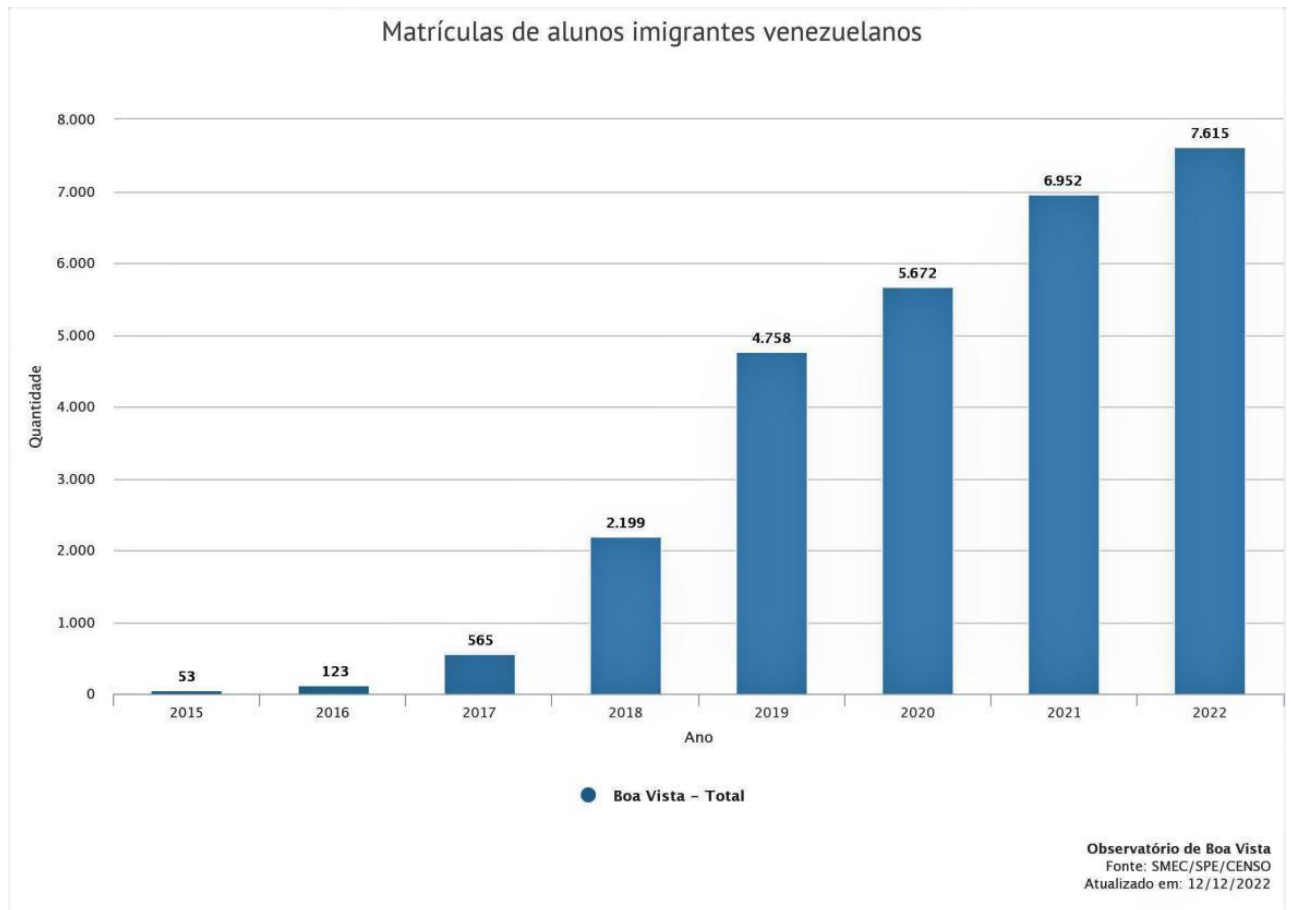
Em outras palavras, poderia se dizer que a inclusão de alunos migrantes na rede básica de ensino exige que se busque um consenso: não acentuar só nas diferenças que precisam ser respeitadas, mas entrar em acordo com a universalidade de todas as pessoas e encontrar pontos em comuns. Isso implica pensar na originalidade de cada ser em relação na sociedade. É o que destaca Santos (2008, p. 17):

a exclusão se apresenta 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”. 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 inclusão dos estudantes migrantes ainda é pouco pautada na rede municipal de ensino de Boa Vista, o que se percebe são políticas educativas hegemônicas, homogeneizadoras, estabelecendo várias hierarquias e inviabilizando as riquezas culturais.

principalmente quando populações vulneráveis e as instituições democráticas são atacadas pelo próprio governo. Gostaríamos de apelar respeitosamente para que reajam a esta situação e de forma urgente: o mundo não pode perder o Brasil para as forças antidemocráticas, antidireitos e contrárias ao desenvolvimento sustentável”. Publicada no dia 07/03/2022. Disponível em: www.agenda2030.org.br.

Gráfico 1 – Matrícula na rede de ensino municipal – Boa Vista



Conforme o gráfico³¹, há um aumento significativo de crianças venezuelanas matriculadas nas escolas municipais de Boa Vista-Roraima, o que traz um grande desafio para os próximos anos a respeito da educação intercultural. Veiga Neto *et al.* (2008, p. 17) consideram o seguinte: “Muitas vezes, se inclui, excluindo”. Muitas vezes, os migrantes venezuelanos são incluídos no sistema escolar apenas pelo número, mas não se pensa as oportunidades interculturais que poderiam ser versadas na escola.

Durante o *I Seminário Nacional de Educação Inclusiva*, ocorrido no Estado de Roraima em 2008, ainda sem um contexto tão fortemente marcado pela migração, os debatedores já alertavam sobre o risco ambivalente da inclusão: “tomar a inclusão como um Imperativo deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos, deve ser agora resgatada” (VEIGA NETO *et al.*, 2008, p. 27). Portanto, não basta só uma crescente

³¹Conforme dados da SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Disponível em: <https://observatorio.boavista.rr.gov.br/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

tomada de consciência social que aponta para uma indispensável inclusão de migrantes nas escolas regulares de ensino; é preciso garantir as condições para esta inclusão.

Embora o Brasil disponha de uma legislação migratória³², considerada mundialmente avançada, e a sociedade atual venha se tornando mais receptiva à diversidade, tudo isso ainda não se refletiu de modo significativo e em consideráveis iniciativas concretas, a ponto de diminuir, de forma sensível, os desconfortos que os alunos migrantes enfrentam quando são inseridos nas escolas.

Assim como destacam Costa *et al.* (2002, p. 34), “a cultura não pode ser estudada como variável secundária, ou dependente, porque é interpelativa, construtiva de nossa forma de ser, viver, compreender e explicar o mundo”. Ou seja, o diferente (migrante) pressupõe processos dinâmicos para uma participação plena no processo educacional, considerando a participação, o combate à discriminação e à xenofobia e o respeito à diversidade.

A interculturalidade, por sua vez, faz sobressair aspectos, muitas vezes, esquecidos no ambiente escolar, devido a multitarefas como o diálogo, a convivência e a busca pela integração, que enriquecem mutuamente a totalidade educacional:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos individuais e coletivos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça socioeconômica, política, cognitiva e cultural, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 01).

Poderia se pensar em um processo de interculturalidade que supere a ideia de culturas consideradas menores, em uma inter-relação sem medo de ser igual ou diferente. Construir relações interculturais baseadas não só no respeito ao outro e ao que lhe pertence implica em reconhecê-lo como ser social detentor de conhecimentos e de identidade:

Educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico. Sob essa ótica, interculturalidade crítica possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais (MUNSBURG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 149).

³² Princípios de igualdade, conforme Nova Lei de Migrações 13.445/2017, Art. 3º, IX. X. XI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 13 fev. 2022.

Fica evidente, portanto, o desafio de construir, nas escolas, em realidade de fronteiras, um projeto político que vai além da compreensão das lógicas da colonialidade desde um lugar “outro” e que propõe a descolonialidade do poder, do saber e do ser, como estratégia e recurso para a construção de um pensamento outro (MUNSBERG; FERREIRA DA SILVA, 2018).

Assim entendem os pesquisadores integrantes do GM/C³³:

que a interculturalidade crítica constitui-se como estratégia de ordem política, social, ética e epistêmica para a transformação da realidade latino-americana e de todas as sociedades subalternizadas pela modernidade/colonialidade, e em específico com particular interesse ao campo da educação (MUNSBERG; FERREIRA DA SILVA, 2018, p. 151).

A escola é um lugar privilegiado para se reconhecer a existência das pluralidades culturais e deve se atentar para uma prática de abertura e atenção às questões que emergem na nossa sociedade, como a migração.

A Educação deve ser equitativa, é para isso que se deve manter um padrão de qualidade da aprendizagem. Ou seja, reconhecer a bagagem cultural, os saberes, as crenças e os valores das crianças migrantes. Assim como afirmam Magalhães *et al.* (2021, p. 19):

a obra de Freire é profícua para a análise e melhoria da realidade das crianças migrantes e/ou refugiadas, os conceitos cunhados pelo educador, como “oprimido”, “diálogo”, “conscientização”, “educação para liberdade”, para citar apenas alguns, podem ser relacionados e explicativos da relação entre a educação e migrações internacionais de crianças refugiadas.

O movimento de readaptação das crianças migrantes precisa da colaboração de todos os agentes da comunidade escolar. Este é um outro modelo de escola, com alternativas de inclusão que contemplam, também, as necessidades dos migrantes e refugiados. Por muitos anos, o debate nas escolas sobre a educação intercultural se deu em torno do multiculturalismo, como critica Gilberto Silva (2006, p. 145):

utiliza-se termo multiculturalidade para designar a realidade de grupos culturais distintos convivendo em uma mesma sociedade. Mas, convivência não é garantia de

³³ Cf. Munsberg e Ferreira da Silva (2018, p.142), o Grupo Modernidade/Colonialidade- GM/C, composto por pesquisadores que buscam consolidar uma episteme fundada na pluriversalidade, constituem-se em referencial para a tentativa de compreender a experiência latino-americana na perspectiva da educação intercultural, inclusive com seus impactos nas políticas de formação de educadores e nas práticas educacionais. O GM/C é integrado por Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros.

respeito aos diferentes ou de aceitação do “outro”. Já “[...] a interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional.

Sendo assim, percebe-se que os processos de interculturalidade nas escolas poderiam ser pautados por meio do diálogo intercultural, que leva as crianças a compartilharem sua cultura, respeitando e acolhendo a diversidade de cada uma.

3.2.2 Descolonização do currículo para inclusão intercultural de migrantes

A descolonização do currículo para inclusão intercultural de migrantes em Roraima se faz necessária, visto que há um aumento significativo de crianças venezuelanas matriculadas na rede pública de ensino, como se verifica no gráfico apresentado anteriormente. As reflexões seguintes ampliam os conhecimentos sobre a necessidade e o direito de uma inclusão intercultural de migrantes que vai além da matrícula escolar.

O Brasil sempre foi pautado pelo Sistema de Ensino agrário, autoritário, com pouco interesse em transformação social. Por isso, é necessário construir políticas públicas educativas que desenvolvam estratégias políticas, éticas e epistêmicas contra todo pensamento hegemônico e ações colonizadoras:

Trata-se então de questionar e descartar as propostas de ação intercultural de cunho funcionalizante, ou seja, aquela interculturalidade funcional para o sistema hegemônico vigente, o capitalismo neoliberal, no caso da América Latina. São propostas de diálogo, de convivência, marcadas pela tolerância e pelo esforço em evitar conflitos. Tais processos são compatíveis com a lógica do atual modelo neoliberal do capitalismo ocultando as contradições que tecem a realidade social, diluindo as diferenças efetivamente presentes na diversidade (SEVERINO, 1994, p. 29).

Por muito tempo, a Educação estava reservada às pessoas mais abastadas da sociedade brasileira. O mercado de Educação Privada, por muitas vezes religiosa, ganhou espaço, sempre em detrimento das Escolas Públicas. A Educação deve levar as pessoas a agirem de modo esclarecido pela elevação da consciência. A Educação é uma mediação para a transformação.

Vive-se em uma sociedade marcada pelas transformações advindas das práticas pedagógicas ao longo da história. A Educação compreende todas as práticas formativas, as quais podem ser espontâneas ou planejadas. Tem por funções a formação do ser humano, como adaptação ou para promover a transformação social. Para isso, é importante proceder

por meio de leitura crítica das práticas pedagógicas, para observar se os caminhos percorridos estão possibilitando a inclusão de alunos migrantes em contexto de migração recente:

Segundo a perspectiva intercultural, o sujeito, os saberes e as experiências que ele constrói, a partir de suas relações, são o foco do processo educativo. Para tal, há que se recriar e reinventar algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, aquelas já cansadas e tristes, que teimam em tratar todas as pessoas e espaços como iguais, sem considerar suas particularidades e singularidades (SILVA, DOS SANTOS, 2016, p. 466).

O papel da escola é o de contribuir com o processo de construção e consolidação de um outro modelo social. Neste sentido, a escola pode favorecer a inclusão de migrantes, visto que os sujeitos da prática educativa ensinam e aprendem numa relação dialógica e horizontal. O professor pode introduzir questões da prática social e mediar o diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, considerando os conhecimentos que os migrantes trazem de suas experiências de vida escolar. Deste modo, uma perspectiva importante em Roraima seria aquela de pautar uma educação que supere a política de universalização de ações, pois cada realidade tem suas especificidades:

A crítica seria que, ao passo que a educação intercultural universaliza-se, torna-se cada vez menos intercultural e diferenciada. O desafio é portanto, como garantir educação intercultural para os povos indígenas no Brasil sem impor um modelo homogeneizante, mesmo que “disfarçado” de específico (COLLET *et al*, 2012, p. 105).

Mesmo que os autores acima estejam tratando de uma educação intercultural para os povos indígenas, pode-se pensar que na mesma situação esteja a questão dos migrantes. Pois é muito difícil falar de uma educação intercultural diante de algumas desigualdades, principalmente as questões linguísticas. A ideia da educação intercultural baseada apenas no respeito às diferenças muitas vezes não inclui, acaba por excluir.

Ao invés de ressaltar as diferenças, vale ressaltar a cultura, que é capaz de tornar o ser humano diferente dos demais seres:

As diferenças existentes entre os homens, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhe são impostas pelo aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem gnelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura. (LARAIA, 2001, p.14)

Neste sentido, a cultura é muito mais significativa e precisa ser destacada na educação intercultural: ao se tratar de migrantes, é importante valorizá-la, pois todas as crianças inseridas em sala de aula trazem suas experiências culturais e educacionais.

Por falar em cultura, não é possível admitir determinismos, sejam eles biológicos ou geográficos, pois agem seletivamente e não casualmente sobre o meio ambiente em que a pessoa vive. Todas as culturas têm suas diversidades; sempre haverá conflitos, mas o importante é o princípio da diferença, não de superioridade. Cada país tem suas características e peculiaridades. Assim como afirmou Laraia (2001, p. 28), sobre a comunicação ser concebida como “um processo cultural. A linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria a cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”. Ou seja, para que aconteça uma educação intercultural, há de se considerar práticas pedagógicas atentas às questões linguísticas e culturais.

Conforme Silva *et al.* (2012, p. 97), “a sociedade atravessada pela diferença, o outro cultural, é sempre um problema social e pedagógico porque o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente é inevitável”. A diferença em si não deveria ser um problema. Deveria se questionar as desigualdades, pois a cultura é dinâmica, diferente é o acesso aos direitos.

Para Hooks (2013, p. 52), “é preciso instituir locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressar seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multicultural”. Isto significa conhecer, poder expressar as riquezas e debilidades dos processos interativos na sala de aula com alunos migrantes. Para isso, é necessário valorizar a importância da cultura.

Pensar em um currículo intercultural para inclusão dos migrantes como sujeitos é valorizar o processo próprio de cada cultura. Toda cultura é passível de mudanças, principalmente suas “crenças e mitos”. Neste sentido, Laraia (2001, p. 45) traz mais uma contribuição:

Todo sistema cultural tem a sua própria lógica e não passa de um ato primário de etnocentrismo tentar transferir a lógica de um sistema para outro. Infelizmente, a tendência mais comum é de considerar lógico apenas o próprio sistema e atribuir aos demais um alto grau de irracionalismo.

Não resta dúvida de que as culturas são interativas, correlacionadas; existe uma difusão gratuita que não pode ser forçada pela cultura dominante. Gratuitamente, os

estudantes migrantes vão compartilhando seu modo de ser e de aprender, em articulação com os demais membros da comunidade escolar.

É importante que os educadores pensem o currículo em uma perspectiva intercultural, para transformar suas práticas de maneira a refletir de um ponto de vista multicultural. Vale mudar os paradigmas, pois as mudanças culturais acontecem com a partilha e a interação, assim como afirmou Silva (2013, p. 23): “a escola é um dos espaços da educação no qual as diversas culturas se encontram e se atravessam, constituindo-se em espaço formador e transformador de saberes diversos”. A troca e a complementariedade acontecerão com as práticas de interculturalidade na educação, mediante a presença da diversidade de culturas entrelaçadas.

Para se pensar uma educação inclusiva dos migrantes no Estado de Roraima, a partir dos diversos locais, deve-se considerar as possibilidades de descolonização da formação docente, mediante a formação para a interculturalidade na academia. Conforme Silva, Fuchs, Munsberg (2019, p. 594), “pensar a descolonização da educação é tarefa complexa e desafiadora, porém viável e necessária no contexto atual”. Isso exige comprometimento dos professores com a autoformação, para uma mudança de visão do pensamento eurocêntrico. Nesse intuito, é necessária a descolonização do currículo, para um novo olhar, que contemple a diversidade intercultural. Ou seja, precisa passar a

uma pedagogia descolonial analógica, centrada na exterioridade do Outro, que nos leva a propor uma sequência de ações práticas em uma escuta da /o Outra/o, em um respeito às diferenças linguísticas e culturais da /o Outra/o, para um diálogo intercientífico, intercultural, a fim de vislumbrar outra era para humanidade: a transmodernidade (SILVA NETO, 2020, p. 127-128).

A pedagogia descolonial analógica para formação de professores, assim como proposta pelo autor, provém de uma nova visão dialógica do ensino-aprendizagem, por meio do diálogo, da escuta e do respeito. Trata-se de compreender e valorizar a outra cultura por meio do diálogo intercultural.

A integração intercultural busca reconhecer o outro para além dos direitos humanos, envolvendo toda grandeza cultural. Antes de descolonizar o currículo, é necessário descolonizar-se da política de dominação que se reproduz no contexto educacional:

para descolonizar-se, saber meditar na escuta do outro e no silêncio reflexivo, nos reeducará para o seguinte passo da atividade do descolonizar-se: o respeito à diversidade linguística e cultural da Outra/o, através da mudança paulatina da subjetividade para o respeito a/os Outra/os (SILVA NETO, 2020, p. 130).

Isto é, alargar-se para uma educação intercultural mais colaborativa entre todas as culturas, questionando-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes carregadas de individualismo. Ainda, evitar quaisquer tentativas de homogeneização cultural de poder que (re)produzem desigualdades, privilégios e hierarquia entre as culturas.

Nessa perspectiva, para Walsh *et al.* (2010), torna-se indispensável que o diálogo intercultural tenha o intuito de desconstruir ideias totalizantes do outro, para que os sujeitos possam circular entre as fronteiras culturais e, assim, poder trocar, reelaborar e aprender novos significados, interrogando as relações de poder e os saberes hegemônicos. O desenvolvimento intercultural parte das crianças migrantes, de suas histórias e lutas, conforme processos que podem ser direcionados a transgressão e à transformação das pessoas, em direção às mudanças emancipatórias.

Para que isso aconteça, a descolonização do currículo é bastante necessária para a formação de professores, independentemente de sua área de atuação, na qual se entrelaçam várias mudanças, sejam elas pessoal ou institucional:

interculturalizar implica questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes presentes no fazer pedagógico dos docentes e nas instituições educacionais. Questionar para mudar, para transformar. Expresso de outra forma, problematizar para decolonizar o currículo escolar e a própria instituição educacional, especialmente a academia, responsável pela formação docente (SILVA, FUCHS, MUNSBURG, 2019, p. 612).

No diálogo intercultural respeitoso com cada interlocutor do processo educacional, acontecem as experiências de transformação dos migrantes. Eles também precisam ser descolonizados de suas crenças, do saudosismo, de uma cultura que, muitas vezes, foi imposta pelos seus colonizadores.

A formação de professores, com base em um currículo intercultural, requer mudanças institucionais universitárias e, também, da mentalidade dos próprios docentes. Os planos acadêmicos universitários entrelaçam várias iniciativas e práticas de interculturalidade, mas os estudantes precisam valer-se dessas propostas. Para Nóvoa (2017, p. 17), “na formação de professores é necessário ter uma espessura, uma densidade cultural, para que o diálogo com os alunos tenha riqueza formativa”. Ou seja, faz-se necessária a busca de uma vida cultural própria, que ajude a pessoa a evoluir de uma matriz individual para uma matriz coletiva.

Mesmo que a nova Lei de Migração (BRASIL, 2017) deixe claro que os migrantes têm iguais direitos que os nacionais³⁴, na prática, precisa garantir a revisão e reorganização curricular, a fim de considerar que os migrantes têm iguais direitos que os nacionais como cidadãos plenos de uma interculturalidade. É necessário que se conformem escolas voltadas para a diversidade como um valor, oportunizando experiências baseadas na alteridade e complementariedade. Algo que vai além de simplesmente falar dos costumes, dos ritos e das tradições referente aos grupos culturais.

No caso, será necessária uma descolonização do currículo para uma educação intercultural que assuma uma postura de valorização positiva das diferenças e um combate às discriminações em toda a dinâmica escolar, o que exige um trabalho coletivo dos educadores, assim como espaços de formação continuada que abordem estas questões (CANDAU, 2011).

3.2.3 Perspectivas emancipatórias de Paulo Freire para inclusão de estudantes migrantes

Nestas linhas seguintes, destacam-se breves contribuições da Pedagogia de Paulo Freire, sob a perspectiva da migração, para a inclusão de estudantes migrantes em situação escolar de fronteiras. No contexto da Educação no Estado de Roraima, é importante aproveitar as inspirações encontradas nas entrelinhas dos textos de Freire, para motivar a construção de Políticas Públicas Migratórias de inclusão de estudantes migrantes, que contemplem as diversidades culturais e linguísticas e o respeito às diferenças.

No Brasil, desde seus primórdios, a Educação foi e é absolutamente adequada para o modelo de “desenvolvimento” do mercado capitalista. Assim, como afirma Freire (1987, p. 72), “situamos a sociedade ‘fechada’ brasileira colonial, escravocrata, sem povo, ‘reflexa’, antidemocrática, como o ponto de partida de nossa fase de transição”. É uma crítica ao processo de colonização que se interessava pela exploração comercial das terras; não houve integração como colônia, sem despertar o interesse de cultivar a terra, na educação dos povos.

Paulo Freire foi o precursor de luta de uma Escola de qualidade para todos. Muitos estudiosos reconhecem seu legado para uma educação inclusiva e transformadora:

Freire sempre buscou desenvolver uma metodologia de trabalho e estudos que primasse pela conquista de novas possibilidades de vida que não meramente aquela determinada por um poder soberano e dominador. Seu desejo sempre foi o de que as pessoas, por meio da educação, pudessem, ao mesmo tempo em que ocorria a

³⁴ Princípios de igualdade aos nacionais, conforme a Nova Lei de Migrações 13.445/2017, Artigo 3º. IX. X. XI.

alfabetização, alcançar a consciência de si e da sociedade em que vivem, superando os limites, fazendo parte da sociedade e, em grande medida, pudessem escolher outra forma de vida (DE CARVALHO *et al.*, 2020, p. 98).

Essa forma de educação é reforçada pelo novo paradigma que visa contemplar os povos originários e tradicionais, os migrantes, os pobres, ou seja, um pensamento crítico interdisciplinar ou decolonial. Uma Educação que contemple a identidade latino-americana ao mesmo nível de outros países do mundo, que almeje garantir e manter o valor e a dignidade de povos desfavorecidos e explorados.

Percebe-se que, a partir desta reflexão, pode-se ao menos adquirir uma postura educacional voltada para inclusão dos migrantes em sala de aula, não como um “problema” a ser enfrentado, mas como possibilidade de aprendizagem e troca de saberes, à luz do pensamento de Freire, que afirmava o seguinte:

o que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p. 47).

Estas palavras de Paulo Freire nos animam para a Educação Inclusiva dos migrantes, pois a presença de crianças que falam outra língua e que têm outros costumes é uma oportunidade para o desenvolvimento cognitivo e um conhecimento de mundo ampliado. Para Freire (1987, p. 90), é necessária “a educação que o colocasse em diálogo constante com o outro”. Assim as famílias migrantes despertariam a consciência de si e do mundo em relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade. Esse processo de consciência pode acontecer em situações limites de sua existência, com a participação direta em mobilizações por meio da consciência crítica:

nesta obra Freire estabelece e afirma a relação dialógica entre Eu-Tu como relação dialógica entre os dois sujeitos. Porém se o Tu (da palavra princípio Eu-Tu) é convertido em mero objeto associado à palavra princípio Eu-Isso) tal relação não pode ser considerada dialógica. (PITANO *et al.*, 2021, p. 330)

Conforme as discussões de Pitano *et al.* (2021), há uma educação antidialógica, produtivista, baseada na disciplinarização, com pouco espaço para os migrantes, que, na maioria das vezes, não participam ativamente das decisões. É importante uma educação

transformadora, que crie relações horizontais, como afirmava Freire (1987, p. 97): “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. Aqui, percebe-se a insistência de Freire na prática de uma educação corajosa, que impulse as pessoas a se tornarem sujeitos de sua história, agindo para a mudança concreta.

A Pedagogia de Freire (1992) mostra um novo caminho para resgatar o protagonismo e a dignidade autoral de cada ser humano. Mostra o papel da amorosidade visceral, envolvendo todos no processo de ensinar e aprender, promovendo uma humanização que busca a construção dialógica, dialética e esperançosa, que contribui para as transformações das realidades sociais, considerando a linguagem e a coletividade. Paulo Freire (1992, p. 80) fala que o processo de interação não é espontâneo:

É preciso reenfatizar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética fundada no respeito às diferenças.

Tratando-se de inclusão de migrantes, o movimento de readaptação das crianças migrantes precisa da colaboração de todos da comunidade escolar. Não se trata de propor um outro modelo de escola, mas de se pensar alternativas de inclusão que contemplem também as necessidades das crianças, como seres transformadores do seu espaço social. Deste modo, precisa valorizar o que os estudantes são, pois ninguém pode modificar o outro para ser incluído. Há de persistir no legado deixado por Freire:

[...] a produção de uma cultura freiriana que matizou política e pedagogicamente o fazer docente e discente, posicionando educadores e educandos como sujeitos aprendentes, dando voz a quem não era escutado e criando condições para que grupos culturais e movimentos sociais interferissem não só nas políticas educacionais, mas no próprio cotidiano da escola (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 199).

Ele democratizou o acesso à educação pela cultura, por meio dela acontecem as transformações. Todos podem contribuir no processo educativo, mesmo que cada ser humano tenha uma participação limitada da cultura. Isto significa pensar uma educação intercultural que vai além dos valores de uma cultura dominante, mas que considera todas as culturas.

Muitas práticas escolares não tocam a realidade social das famílias. Em contexto de migração, isto é imprescindível. A educação, por muitas vezes, torna-se limitada, seguindo

apenas regras que não valorizam as artes, os saberes, a afetividade, a criatividade, a cultura dos educandos, entre outros aspectos. Porém, são exatamente estes processos mais criativos que favorecem a implementação de inovações, principalmente em contexto de migração.

A Pedagogia da Esperança (FREIRE, 1992) aponta a eficácia educadora do binômio esperança/busca, que atravessa os currículos e se insere nas consciências, lançando o ser humano à frente de tudo que lhe possa diminuir, oprimir e anular. Em relação aos estudantes migrantes, seria por meio de práticas educativas solidárias que os migrantes superariam a xenofobia e a indiferença e afirmariam sua dignidade como seres humanos. É possível promover uma educação que pautem um processo de aprendizagem da completude, com um deslumbre de possibilidades que poderão surgir se a educação de crianças migrantes os considerar como sujeitos de suas histórias de vidas.

Conforme Souza, Marçaneiro *et al.* (2021, p. 199), “Paulo Freire acreditou na contribuição singular dos deserdados e condenados da terra, que não se acomodam sob o peso da violência e da injustiça”. Estes deserdados, poderiam ser hoje os migrantes? Destes podem brotar a esperança e as mudanças? Como? Por meio de uma educação emancipadora dos sujeitos. Estes poderiam denunciar muitas realidades da Educação Básica de Boa Vista, como a falta de escolas, a ausência de um ensino bilíngue e pouca formação dos professores sobre as questões migratórias, entre outras. Assim como bem destacam os pesquisadores:

isto não significa que as percepções de Freire estacionem nas explicações binárias de quem encurta a realidade em dois polos, desatentos às suas dinâmicas. Assim como os oprimidos podem libertar-se dos fatores de opressão que colonizam suas mentes e lhes roubam a autonomia, também quem oprime deve ser resgatado pela humanização, enredado que está nas próprias amarras de sua ideologia de dominação. A humanidade de ambos deve ser afirmada e progressada pela educação (SOUZA; MARÇANEIRO *et al.*, 2021, p. 201).

Tudo isso nos faz pensar em uma educação que contemple a diversidade cultural advinda das famílias migrantes, que deveria aprender com uma escuta generosa de amor e olhar sensível ao outro, valorizando seus saberes e experiências. Esta escuta esperançosa, que acompanhou Freire em cada território, supere a nostalgia de um passado ideal perdido, cuja memória ainda se faz presente no povo migrante.

Assim, é necessário “haver uma mudança de Paradigma Pedagógico compassivo e hegemônico tão persistente para uma Pedagogia do Oprimido”, precisamos de “uma pedagogia que reforce o direito de saber-se roubados em suas humanidades, mas em lutas por se afirmar humanos. Por recuperar suas humanidades roubadas. Por preservar suas vidas

ameaçadas” (ARROYO *et al.*, 2021, p. 143). Ou seja, urge uma educação que resgate a humanização das crianças migrantes, sem torná-las mais vulneráveis.

O conhecimento sobre outras culturas em contexto de migração há de considerar as dinâmicas de vida das pessoas, o modo como os sujeitos interagem, as possibilidades de superação das fronteiras culturais:

para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 2011, p. 131).

Trata-se de saber ouvir respeitosamente, sem querer de imediato mudar o outro, mas olhando-o como alguém que poderá provocar mudanças em contextos já dogmatizados. É possível, juntos, encontrar soluções mais consistentes para ambas as culturas, em processos de mudança.

Vale ressaltar que Paulo Freire, em seu contexto, não declarava ações educativas para inclusão de estudantes migrantes; todavia, reler seus escritos sob o olhar da migração reforça as possibilidades de se construir práticas educativas de acolhida ao outro, de respeito e empatia por sua história e trajetória de vida.

4 CAPÍTULO 3: CAMINHOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, a fim de aprofundar e estudar o binômio *educação e migração*. Conforme Fernández Collado, Baptista Lucio e Hernández Sampieri (2013, p. 376), “as pesquisas qualitativas estão focadas em aprofundar fenômenos, explorando-os desde a perspectiva do participante”. Por serem mais abertas a diversas possibilidades, exigem dos pesquisadores mais flexibilidade e compromisso com os dados encontrados:

as técnicas qualitativas permitem ao pesquisador ser inovador e trabalhar mais nos limites de estruturas projetadas pelo próprio pesquisador. Elas permitem uma redação mais criativa; com estilo literário, que as pessoas podem gostar de usar. Para escritores reivindicatórios/participatórios, há indubitavelmente um forte estímulo pessoal para pesquisar tópicos de interesse pessoal- questões relacionadas a pessoas marginalizadas e interesse em criar uma sociedade melhor para essas pessoas e para todos (CRESWELL, 2007, p. 141).

A pesquisa qualitativa pode ser entendida de forma mais abrangente, pois amplia o enfoque investigativo, evidenciando as diferenças e as semelhanças nos dados levantados, o não dito, os detalhes captados, as interligações. Pode-se exercitar um movimento dialético entre o todo e as partes, de maneira que se chegue a uma compreensão mais próxima e uniforme do todo em análise (CRESWELL, 2007).

Fez-se uma pesquisa de abordagem qualitativa fenomenológica narrativa, baseada na análise do discurso e dos temas específicos, assim como na busca de seus possíveis significados (FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO; HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2013). O enfoque se deu por meio da observação participante, com anotações diárias de campo e entrevistas semiestruturadas, que foram o eixo dos relatórios. Em torno delas, foi desenvolvida uma descrição narrativa das inter-relações dos alunos no espaço escolar. Durante três meses, foram observadas as inter-relações das crianças venezuelanas e brasileiras no espaço escolar, bem como as experiências e visões de mães e pais de alunos e dos professores da escola, no tocante à interculturalidade.

A ação pela abordagem participativa é recursiva, visando produzir transformações práticas, por meio de sugestões de agendas de mudanças, pois se concentra em ajudar pessoas a se emanciparem das relações interculturais e superar as estruturas irracionais e injustas que as envolvem, gerando ações concretas para transformações (CRESWELL, 2007).

Por falar em observação qualitativa com participação ativa, para um bom observador qualitativo é necessário:

saber escutar, utilizar todos os sentidos, prestar atenção nos detalhes, possuir habilidades para decifrar e compreender condutas não verbais, ser reflexivo, e disciplinado para escrever as anotações, assim como flexível para mudar o centro de atenção se for necessário (FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO; HERNÁNDEZ SAMPIERI, 2013, p. 485).

Concordando com estas características, junto à análise dos dados foram adicionadas impressões, percepções, sentimentos e experiências das pessoas envolvidas. Realizou-se a observação participante, durante três meses, no espaço escolar: recepção, recreios, datas festivas, eventos culturais e salas de aula. Fez-se a escolha de uma escola, a qual, em 2022, tinha o maior número de crianças venezuelanas matriculadas: de 908 alunos na escola, 401 eram crianças venezuelanas (INEP, 2022). Este número ficou acentuado por dois motivos: a escola estava localizada na região dos abrigos da Operação Acolhida e porque nesta havia Educação Infantil, que é uma grande demanda procurada pelas famílias migrantes, visto que os pais precisam trabalhar e não têm com quem deixar os filhos. Na mesma escola, havia o EJA no período noturno, que normalmente tem muita procura de estudantes venezuelanos, pela demanda do Ensino Médio. Visto que alguns não trouxeram a documentação para convalidação de diplomas e outros não possuem renda suficiente para pagar a tradução que é exigida para convalidação do diploma de Ensino Médio. Havia nesta escola, 8 turmas de 1º Ano (séries iniciais) todas com um acentuado número de crianças venezuelanas matriculadas. Por este motivo, o recorte da observação participante em duas turmas de 1º ano (Ensino Fundamental), justamente porque apresentaram a maior quantidade de crianças venezuelanas matriculadas: a sala 1 tinha 29 alunos, dos quais 17 crianças eram venezuelanas; a sala 2 tinha 28 alunos, dos quais 18 eram venezuelanos. A opção da observação participante de estar na escola no dia a dia, ajudando naquilo que era necessário, estabeleceu-se para não criar constrangimento nas pessoas observadas. As anotações no diário de campo foram feitas de forma discreta. As crianças das salas selecionadas para pesquisa assinaram voluntariamente o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para criança, em duas línguas: português e espanhol (ver Anexos B e C). Para as mães, pais ou responsáveis das crianças que estiveram de acordo que seus filhos participassem da pesquisa, foi também disponibilizado o TALE, em duas línguas (português e espanhol). Posteriormente, foram aplicadas as entrevistas semiestruturadas às mães e aos pais de alunos das duas salas observadas e aos professores/as

da escola que tinham alunos migrantes em sua sala de aula, os quais também assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Anexos F, G e H.

As entrevistas semiestruturadas, conforme Fernández Collado, Baptista Lucio e Hernández Sampieri (2013, p. 426), “se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar os conceitos, ou obter mais informações sobre o tema desejado”. As entrevistas com mães e pais dos alunos foram uma oportunidade para compreender a dinâmica da vida escolar, no que diz respeito aos processos de interculturalidade. Foram realizadas por meio da coleta de dados narrativos, estudando as particularidades e experiências individuais, que permitem conhecer e descobrir como pensam ou se sentem os estudantes migrantes em seu cotidiano escolar.

A análise dos dados recolhidos em campo serviram de base nos estudos e nas discussões do Marco Teórico, a fim de conferir os elementos de interculturalidade, sejam explícitos ou implícitos, nas observações e nas entrevistas, para, finalmente, os dados serem triangulados.

Seguindo a técnica de análise do discurso crítico, não se deseja julgar a escrita dos autores nas entrevistas e nem as informações observadas no espaço escolar com as crianças, mas captar o que está nas entrelinhas dos discursos realizados, de acordo com a temática da interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras nas Escolas Municipais de Boa Vista-Roraima. Conforme Capelli, Melo e Gonçalves (2003, p. 09), ao refletir sobre análise de discurso:

a análise de discurso busca desvendar os mecanismos de dominação que se escondem sob a linguagem, não se tratando nem de uma teoria descritiva, nem explicativa, mas com o intuito de constituir uma proposta crítica que problematiza as formas de reflexão anteriormente estabelecidas.

Para esta pesquisa, tal reflexão faz muito sentido, visto que se deseja destacar os elementos de interculturalidade nas pesquisas já realizadas, nos documentos ligados à Secretária Municipal de Educação, nas observações das crianças e nas entrevistas com pais, mães e professores. Para isso, há de se “cavar”, na sutileza das palavras, algo que está implícito:

A análise de discurso consiste em uma teoria que busca conhecer uma gramática que preside a construção do texto e fornece subsídios para se lidar com o acaso e com os processos de constituição do fenômeno linguístico, e não meramente do seu produto, em análises de comunicações em geral. Ela problematiza as evidências e explicita

seu caráter ideológico, e denuncia o encobrimento das formas de dominação política nos discursos (CAPELLI; MELO; GONÇALVES, 2003, p. 10).

Para realizar a triangulação dos dados, partiu-se do nível concreto, destacando as palavras e frases repetidas várias vezes; também, considerou-se um nível mais abstrato, buscando a compreensão dos processos discursivos e da força das expressões sensoriais. Assim como destacam os autores De Medeiros e Amorim (2018, p. 250), sobre o ponto em questão afirmam: “o importante na pesquisa em Educação é interpretar e produzir a crítica, sem que pleiteie a obrigatoriedade da descrição. É imperativo advertir que o foco interpretativo não é primordial em todas as linhas que compõem a Análise de Discurso”. Ou seja, a intenção da Análise do Discurso é hermenêutica, nem uma construção e reconstrução de compreensões sociais e culturais relativas ao fenômeno que investiga no momento, com a possibilidade de acrescentar algo crítico aos dados.

De acordo com Orlandi (2009), a análise do discurso crítico consiste em estudar como as práticas atuam no presente, mantendo e promovendo relações e verificando se elas estão em relação de complementariedade ou de dominação uma da outra. Nesse sentido, a análise de discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre os migrantes e a realidade social que eles vivem; no caso, o espaço escolar.

Vegara (2008) destaca que o foco da análise do discurso é na forma como a mensagem é produzida e interpretada, dado o contexto no qual o discurso está sendo proferido. O que mais importa é o sentido e o porquê da mensagem no contexto social, considerando todos os personagens discursivos: o locutor, que é o autor da fala; o enunciador, que é aquele que profere uma sequência de palavras; o alocutor, que é o destinatário da mensagem, ou seja, o ouvinte.

Com os instrumentos de pesquisa, a observação participante com as crianças e no espaço escolar e as entrevistas semiestruturadas com os pais, as mães e os professores, recolheram-se narrativas profundas das experiências, que não poderão ser totalmente analisadas, em vista do tempo do mestrado.

No próximo capítulo, proceder-se-á com as análises de três categorias cunhadas pelo processo de triangulação dos dados. Para descrever uma categoria, foram utilizadas as indicações de Fernández Collado, Baptista Lucio e Hernández Sampieri (2013, p. 469): “descrição e significado de cada uma, situada no fenômeno que estudamos; a presença e frequências que elas aparecem e as relações entre as categorias, encontrar vínculos que ligam a todas”. Considerando esta indicação de análise, as categorias ficaram assim destacadas:

“todos são brasileiros”; o idioma abre porta para inclusão; a sensibilidade do diálogo intercultural. Sobre as mesmas, foram realizadas discussões cujos resultados serão apresentados a seguir. Além das categoria, apresentar-se-á breve reflexão a partir da pergunta: Como contribuir para inclusão intercultural de migrantes em Roraima?

5 CAPÍTULO 4: O DESENVOLVIMENTO DA INTERCULTURALIDADE ESCOLAR ENTRE CRIANÇAS VENEZUELANAS E BRASILEIRAS

Neste capítulo, são apresentadas as análises de das categorias analíticas definidas, após a triangulação dos dados, os pontos que elas levantam como debate e, ainda, uma reflexão para uma educação intercultural, na inclusão das crianças migrantes.

5.1 AS CATEGORIAS ANALÍTICAS

Conforme Fernández Collado, Baptista Lucio e Hernández Sampieri (2013, p. 529), “na análise, revisa-se os resultados mais importantes e inclui-se pontos de vista e reflexões dos participantes e do pesquisador sobre o significado dos dados.”

Nesta pesquisa, os resultados trazem as evidências e limitações de como se desenvolve a interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras em uma escola municipal de Boa Vista-Roraima.

As categorias analíticas definidas estão assim dispostas conforme tabela abaixo:

CATEGORIAS ANALÍTICAS IDENTIFICADAS NA PESQUISA	
Nº	Categoria definida
1	“Todos são brasileiros”
2	O idioma abre portas para inclusão
3	A sensibilidade do diálogo intercultural entre as crianças

Após as categorias, será apresentada uma reflexão a partir da pergunta: Como contribuir para inclusão intercultural de migrantes em Roraima? Vale destacar que, nas categorias e na reflexão da pergunta em foco, são apresentados os resultados da pesquisa.

5.1.1 “Todos são brasileiros”

A categoria “**todos são brasileiros**” partiu de um chavão, escutado desde os primeiros contatos no campo de pesquisa: Escolas Municipais de Boa Vista-RR. Ao contatar as referidas escola, pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SMEC, para solicitação da

Carta de anuência, exigência do Comitê de Ética da UFRR, ao perguntar às coordenações pedagógicas, sobre a quantidade de estudantes venezuelanos matriculados nas cinco escolas sugeridas com o maior número de estudantes venezuelanos matriculados, três delas responderam diretamente: “*temos, mas já ‘são brasileiros’*”, isso para dizer que eles já estão integrados no sistema escolar. Nota-se, assim, uma certa tolerância repleta de limitações entre grupos majoritários e minoritários (LOPES, 2012). A inclusão dos estudantes migrantes pode ser vista, apenas, por estar matriculados, e mais forte ainda por abdicar de sua cultura para serem aceitos na escola como brasileiros.

Outra sutileza que acontece é quando, em uma sociedade capitalista, multicultural, em que já se avançou debate sobre respeito à diversidade cultural, percebe-se o discurso pedagógico frágil quanto à tolerância e ao respeito à diversidade cultural das crianças e das famílias. No caso em questão, a violência cultural é maior, porque nem se considera que as crianças sejam de outro país, mas a enquadraram como brasileiras. Ou seja, são consideradas tão bem integradas que já não precisam mais ser venezuelanas. Com isso, nesta relação, mostra-se claro o poder da dominação da cultura hegemônica:

dicha dominación, podríamos decir hegemonía, porque contó con el consenso de las comunidades filosóficas periféricas o coloniales dominadas, [que] permite a la filosofía moderna europea un desarrollo único y realmente innovador como a ninguna otra en el mundo en ese momento. La explicación de este desarrollo y de su pretensión de universalidad es lo que queremos analizar (DUSSEL, 2015, p. 22).

Existe uma expansão colonial moderna que normaliza quaisquer atitude de negação da cultura do Outro, resultado de um colonialismo econômico, cultural e político (DUSSEL, 2015). Seria necessário se abrir para um trabalho pedagógico, para educar as futuras gerações para fomentar, além do respeito, a alteridade e complementariedade.

Ao se definir a Escola Municipal para realizar a pesquisa de campo, notou-se outro aspecto que confirma a gravidade desta categoria “*todos são brasileiros*”. Observou-se que, no espaço da escola, não tem nenhum cartaz ou frases em espanhol nos murais. Então se perguntou à coordenação pedagógica o porquê de não existir informações em espanhol, visto que existe um grande número de estudantes migrantes venezuelanos matriculados na escola, a resposta, logo de imediato, foi: “*aqui no Brasil, tratamos todos como brasileiros*”. Esta resposta se dá pela naturalização de uma ingenuidade colonial que as pessoas nem se dão conta que praticam racismo epistemológico:

É cuestionar as estruturas de poder que no vamos a convertimos en cómplices del império, tenemos que hacer crítica, pero al mismo tiempo estamos obligado a desarrollar una que contribuya a avanzar más allá, de las lógicas civilizatórias que reproduce la izquierda occidentalizada. Sin duda todo un reto, al que no es fácil ni posible responder de forma simplificada (GROSFOGUEL, 2022, p. 322).

As relações interculturais entre estudantes venezuelanos e brasileiros devem partir do entendimento de que a diversidade cultural é uma riqueza, instigando a aprendizagem de novos valores sociais e culturais. As possibilidades de troca de conhecimento favorecem o ambiente escolar como um espaço de respeito e inclusão. Assim, as práticas de subjetivação no contexto escolar, ou seja, a forma de como a escola tem fabricado sujeitos (FOUCAULT, 2001), afirmando o sujeito, é sempre resultado de uma prática, ou seja, sempre fabricado, neste sentido, a educação escolarizada funciona como dispositivo encarregado de transformar as pessoas em suas relações interculturais.

Ao indagar aos gestores sobre a inclusão dos estudantes migrantes, pontuaram que não existe esta consideração na Escola, eles estão matriculados e devem se esforçar igualmente como os brasileiros. Afirmaram, também, que, nesta escola, “*não se ressalta a questão dos venezuelanos na Escola*”. Estas informações se confirmaram de fato durante a observação participante. No período, ocorreram dois grandes eventos na escola: Amostra de atividades escolares e Festa das Crianças, com a participação de mães, pais ou responsáveis dos alunos, e não houve, de fato, nenhuma referência à presença de estudantes migrantes venezuelanos na escola.

Observa-se que esta categoria “**todos são brasileiros**” não é confirmada na prática na rotina escolar, pois durante o recreio, as crianças venezuelanas expressam sua cultura linguística e alimentar: falando o espanhol, partilhando os lanches entre si. Neste ponto, percebe-se que a gestão escolar carece desenvolver projetos comuns de aprendizagem de valorização das culturas existentes, ao invés de negar a cultura afirmando que *todos são brasileiros*. Isto acontece por falta de uma mudança de paradigma de valorização do outro:

Ao agregar uma dimensão epistemológica "outra" a esse conceito -uma dimensão concebida na relação com e através de verdadeiras experiências de subordinação promulgadas pela colonialidade - a interculturalidade oferece um caminho para se pensar a partir da diferença e através da descolonização e da construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta. (WALSH, 2019, p. 27)

Para a autora Walsh (2019), trazer as reflexões da interculturalidade, enriquece, modifica e questiona a colonialidade do poder e rearticula em novas práticas da subjetividade e de uma diferença lógica que torna as pessoas mais críticas do sistema educacional.

Em contexto de fronteiras, vive-se em meio a uma sociedade com grande diversidade culturais, da qual as questões da diferença multicultural, das faixas etárias devem ser tratadas além dos temas transversais nas escolas. Necessita-se de uma Educação que supere o multiculturalismo³⁵, a ingenuidade colonial que se reflete na prática do racismo epistemológico onde o saber do outro não tem valor, isso inviabiliza a interculturalidade. Nesta vereda, ao abordar o tema comunicação intercultural, Casanova (2006, p. 455) afirmar: “A comunicação intercultural torna-se possível por um respeito ao diálogo das crenças, das ideologias, e das filosofias ligado à descolonização da vida cotidiana e dos ‘momentos estelares’ da comunidade crescente, esboço de uma humanidade organizada”. Há de haver uma busca da unidade na diversidade, que entrelace alternativas de vida libertadoras nas escolas que valorize as diferenças.

Conforme Silva *et al.* (2012, p. 81), “a identidade tal como a diferença é uma relação social. Isso significa que sua definição discursiva e linguística está sujeita a vetores de força e relações de poder.” Ou seja, ir além do respeito às diferenças e da necessidade de uma identidade se sobrepor à outra, e passar à interculturalidade.

Durante a pesquisa, observou-se uma resistência dos profissionais da escola em falar qualquer palavra em espanhol. Por isso, não havia nenhum cartaz informativo em outra língua, reforçando o pensamento colonial hegemônico que os estudantes migrantes têm que aprender o português pois estão no Brasil. Sobre isso, Grosfoguel (2022, p. 306) questiona: “*todo enfoque decolonial, se debe ser primero ante y antes de mais nada anti-imperialista y anticolonial.*” Em outras palavras, não se pode mudar a realidade, sem pensar em uma mudança de estruturas sociais de poder.

Durante a observação participante, notou-se a ausência de uso da língua espanhola na escola: nos murais, nos eventos, nas reuniões, não é mencionada nenhuma saudação por parte dos profissionais da escola. Ao perguntar o porquê desta ausência, responderam: - “*a escola é brasileira, os venezuelanos precisam falar o português*”. Com esta expressão, percebe-se que por detrás está a xenofobia principalmente pela subversão quanto aos aspectos culturais, políticos e sociais dos migrantes, assim como afirma Zambrano (2021, p. 145):

a representação de que os migrantes, por estarem no Brasil, devem falar a língua oficial, é um posicionamento colonizador comum nos Estados-Nação. Na verdade, não deveria haver esse tipo de conflito se implantássemos uma política linguística de

³⁵ O Multiculturalismo, também chamado de pluralismo cultural ou cosmopolitismo, busca que se reconheça e se respeite a diversidade, cultural presente em todas as sociedades. Propõe a coexistência em um mesmo espaço social de culturas diferentes sob o princípio da tolerância e do respeito à diferença, nem sempre emancipatório.

incentivo ao plurilinguismo, seguindo a perspectiva decolonial do ser e do saber, sem supervalorizar nenhuma das línguas envolvidas. Entretanto, a representação de que é o migrante que deve falar a língua portuguesa interfere na implementação de políticas linguísticas voltadas para o acolhimento entre línguas. Já a representação do migrante de que o acolhimento deve ser em língua espanhola pode dificultar a aprendizagem da língua portuguesa por parte desses sujeitos, e, em alguns casos, gerar mais xenofobia. Portanto, essas duas representações interferem negativamente na promoção e execução de políticas linguísticas plurais em Roraima.

Seria necessário uma consciência plurilíngue sem ressaltar apenas uma das línguas, mas ambas. Apesar de considerar necessárias as políticas linguísticas verticais, políticas oficiais do Estado, é importante incentivar também que a comunidade escolar promova políticas linguísticas horizontais, de acordo com a realidade local (ZAMBRANO, 2021, p. 155).

Para se pensar a interculturalidade crítica, decolonial, é necessário discutir sobre novas concepções de sujeito e subjetividade, como destacam Costa *et al.* (2002, p. 31): “o sujeito unificado e poderoso da filosofia moderna, passa a ceder lugar ao sujeito descentrado, pós-moderno, despojado de uma identidade fixa essencialmente permanente”. Trata-se de um sujeito que se enraíza na história, mas o próprio conceito de sujeito é uma invenção historicamente determinada (VEIGA NETO, 1999). No caso dos migrantes, isso pode ser bem aplicado, pois as ordens discursivas regem o comportamento das crianças em sala de aula que têm que falar português somente, porque estão no Brasil.

Ao se discutir a inclusão de estudantes migrantes nas escolas, deve-se sair do imediatismo “**todos são brasileiros**”, porque todo processo de inclusão exige um tempo de adaptação: afirmar que as crianças venezuelanas já são brasileiras, para dizer que já estão incluídas, é um perigo para cultura dos migrantes. Elas não precisam “perder” sua identidade, sua cultura, para ser aceitas nas escolas e na sociedade brasileira. Nem os brasileiros precisam fingir que são acolhedores, mas, o que está em jogo é uma troca de saberes, seguranças e instabilidades do caminho em que acontece os processos de inclusão escolar. É necessário construir oportunidades para as crianças interagirem e se questionarem sobre suas práticas e vivências em movimento para o bem comum.

Percebe-se que a escola municipal não apresenta uma proposta de inclusão dos estudantes migrantes, por isso, acontece as práticas pautadas sob um ponto de vista da sociedade dominante e da hegemonia cultural:

a convivência social entre venezuelanos e brasileiros e a construção dos processos indenitários envolve aspectos relacionais e situacionais e uma relação de poder, conflitos e disputas, onde os conflitos são instrumentos importantes para o

entendimento das disputas e o poder está associado a in/subordinação de interesses da identidade hegemônica e da identidade subordinada (PADILLA, 2018, p. 10).

Deste modo, a construção identitária e o pertencimento dos estudantes migrantes se manifestam de forma visível e invisível em meio às manifestações de xenofobia e acolhida, ainda que de maneira conturbada e diversificada (PADILLA, 2018). Esses conflitos seriam minimizados com políticas públicas de inclusão que garantam a igualdade quanto aos direitos dos migrantes.

O que tanto questionou Dussel (1973, p. 147): “A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor.” É de se questionar: onde fica a sensibilidade com as crianças migrantes que atravessam fronteiras e pisam em novo território, lutam com suas próprias forças para buscar inserção em um meio social adverso? O que se observou, pela pesquisa, foi uma enorme dificuldade de acolhida nas escolas, que vem desvelada na sutileza desta categoria “todos são brasileiros”, o que significa que não precisa se preocupar porque todos já estão todos “incluídos”.

Neste ponto, é necessário desconstruir a cultural nacional, por ser uma estrutura de poder cultural, muitas vezes, violenta, pela supressão forçada da diferença cultural do outro. Isto refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais:

as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença e não estão livres do jogo de poder, divisões e contradições internas, de lealdades e de diferenças sobrepostas. Assim, quando vamos discutir se as identidades nacionais estão sendo desfocadas, devemos ter em mente a forma pela qual as culturas nacionais contribuem para "costurar" as diferenças numa única identidade (HALL, 2006, p. 65).

Dialoga-se com o autor, porque ele critica quaisquer tentativa de homogeneização cultural, tecida nas relações desiguais, de poder cultural que (re)produzem desigualdades, com vistas a provocar transformações sociais que sustentam relações de poder, privilégio e hierarquia entre as culturas (HALL, 2006).

Para uma educação mais inclusiva dos estudantes migrantes, é necessário pautar uma interculturalidade que se estabeleça desde as práticas de interações culturais, em condições de igualdade entre estudantes brasileiros e migrantes. Este processo intercultural está fora de uma cultura “própria”, mas dentro de cada cultura, construindo diálogos desde a curiosidade e a partilha de saberes (SILVA NETO, 2020).

A princípio, a categoria “todos são brasileiros” pode mesmo parecer uma inclusão, porque existe uma consciência hegemônica do caráter homogeneizador e monocultural na escola (CANDAU, 2008). Todavia, a presença de estudantes migrantes, ao invés de ser negada, seria uma grande oportunidade para ampliar a consciência e se construir práticas educativas de interculturalidade que supere o multiculturalismo. Sabe-se que a inclusão de estudantes migrantes no sistema escolar brasileiro ainda é muito recente, os desafios e as aprendizagens de culturas distintas são um caminho a ser construído.

Na atual conjuntura migratória de Roraima, a consciência social e os dispositivos legais referentes à inclusão de migrantes na sociedade local não têm sido acompanhados de soluções criativas e eficientes. Ainda, nos dias atuais, é percebida uma vasta carência de iniciativas e soluções que façam o elo entre a comunidade escolar e às famílias migrantes. Mesmo com toda a visibilidade atual das migrações, os estudantes migrantes são vistos como “brasileiros”, como se não houvesse nenhuma dificuldade de inclusão. Neste sentido, torna-se difícil realizar qualquer discussão a respeito da inclusão de migrante, principalmente por esta mentalidade colonizadora.

5.1.2 O idioma abre portas para inclusão

Esta categoria surgiu a partir da observação participante em duas salas de aulas, ambas com mais da metade dos alunos de nacionalidade venezuelana. Outro aspecto a ser destacado é que a mesma foi reforçada pelas respostas a uma pergunta das entrevistas semiestruturadas, aplicada às mães ou aos pais de crianças venezuelanas e brasileiras e aos professores, a qual se referia às dificuldades encontradas na convivência entre crianças no cotidiano escolar. Das Entrevistas realizadas, a maioria das respostas para a pergunta fez referência às palavras: *língua, idioma, falar, barreiras*, entre outras associadas.

A escolha desta categoria, no sentido afirmativo, **o idioma abre portas para inclusão**, deu-se ao analisar algumas respostas, incisivas das mães de crianças venezuelanas e brasileiras, referente às dificuldades que elas encontravam com os profissionais da escola. A primeira respondeu: *“não tive dificuldades nenhuma com a escola”*. Ao perguntar a que ela atribuía isso, ela respondeu: *“porque eu falo bem português, mas não é a mesma coisa com outras mães que não falam o português”*. Percebe-se, então, que o idioma, de fato, abre portas para inclusão, pois ela afirmou que não encontrava problemas porque ela falava o português.

Resposta como esta nos ajudam a pensar que o processo de inclusão dos estudantes migrantes se faz pela linguagem.

Freire (2014, p. 55) afirmava: “Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa escola à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem”. No caso dos migrantes que não falam fluente a língua portuguesa, que são matriculados em séries distorcidas de sua realidade escolar no país de origem e da sua idade, esta aprendizagem acaba sendo baseada em uma relação discriminatória, pois o fato que mais pesa é não saber a língua e, ainda, não ser reconhecido em sua própria língua. Assim como destacou o escritor queniano Thiongo’o (2010, p. 30) “*el efecto de una bomba cultural es aniquilar la creencia de un pueblo en sus nombres, en sus lenguas, en su entorno natural, en su tradición de lucha, en su unidad, en sus capacidades y, en último término, en sí mismos*”. O que significa dizer que, na opinião dele, a língua sempre foi o veículo de dominação, uma forma de dizer que os migrantes não são bem vindos é negar a língua, a cultura.

Em entrevista com outra mãe, foi mais contundente: “*Não tenho dificuldades, à medida que aprendi o idioma, os profissionais das escolas sempre estão à disposição quando chego na escola, dizem que ‘não pareço venezuelana’ entendo que esta acolhida acontece porque faço questão de falar português na escola*”.

Segundo Mignolo (2013, p. 337), “as línguas, o linguajamento e a diversidade de compreensão caminham de mãos dadas com o saber subalterno e com a compreensão da diversidade enquanto diversidade global e não com o ‘diferença’ dentro do “universal”. Deste modo, reflete-se a importância da dimensão da língua nos processos de colonialidade e decolonialidade. Ele questiona a importância de “*nascer*” em uma língua e acrescentar o “*viver em*” em outras ou mais línguas.

Em Boa Vista, há de se pensar uma reflexão sobre o translanguajamento, além dos Estados-Nações, o *portunhol* ou *espaguês*, não deveriam causar estranhamento nas pessoas, pois é uma perspectiva sociolinguística da língua viva. Por se localizar em uma região de fronteira, há de se pensar o desenvolvimento educacional bilíngue que supere à cultura hegemônica de resistência à interculturalidade (CANDAU, 2008). É necessário pensar em políticas de transformação que envolvem a interatividade, capaz de gerar inclusão dos migrantes. Esta que exige uma mudança de pensamento, salientando que é necessário descolonizar a visão eurocêntrica de língua, da cultura e considerar a liberdade no uso dos

diversos repertórios linguísticos que o falante dispõe, possibilitando o *translinguajar* por meio do pensamento fronteiro (liminar) e da desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2013).

A maioria das mães e dos pais destaca que não encontram dificuldades na escola, ao perguntar o porquê, eles disseram que a língua é um fator principal, um até chegou a dizer que se sente mais valorizado como brasileiro, pois ele mesmo já observou famílias venezuelanas sendo destratas na escola, porque não falavam em português. Deste modo, percebe-se a importância das habilidades linguísticas para inclusão dos estudantes migrantes e suas famílias no sistema escolar. É necessário que se crie possibilidades de diálogos, como destacava há muito tempo Paulo Freire (1987, p. 77-81), em sua obra *Educação para Liberdade*:

a característica das relações humanas no grande domínio não permite a dialogação (...) implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. No ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele.

Sabe-se que o diálogo é algo profundo que transforma as pessoas envolvidas. Para que aconteça, é necessário uma relação horizontal de paridades, olho no olho, abertura, humanidade e, também, linguagem. Freire (1987) fala que o resultado da não *dialogação* é mutismo, silêncio, não-participação, principalmente na política, por isso, ele dizia que “não havia povo”. Ou seja, instalou-se na consciência do povo a acomodação, o fechamento extremamente individualista.

A escola é um ambiente propício para a acolhida, adaptação e integração das crianças migrantes, em uma perspectiva intercultural que favoreça a complementariedade. Isso não significa a superação ou a negação das culturas, mas acolhimento e conciliação sincera, honesta, generosa e igualitária. A ideia dominante de que apenas aquele que chega tem que se adaptar parte de uma prática em que as questões culturais e linguísticas são, por vezes, ignoradas nas escolas, e faltam políticas públicas de inclusão que favoreçam as condições para os professores saberem como lidar com a situação, e não reforçar os problemas sobre as crianças (ZAMBRANO, 2017).

Durante o período da observação participante, em uma das salas, a maioria das crianças tem sua identidade venezuelana bem valorizada, isso se deve porque a professora falava espanhol e o usava em sua prática pedagógica. Inclusive as crianças brasileiras desta sala se identificavam muito com a Língua espanhola e falavam normalmente. Foi comum observar a acolhida das crianças brasileiras para com as venezuelanas.

No processo de interculturalidade crítica, uma cultura não se sobrepõe à outra (DUSSEL 2016), não existe melhor ou pior. Ela acontece por meio do diálogo intercultural transversal para além do mero diálogo entre os iguais, todavia que se pressupõe uma simetria entre as culturas, na qual as crianças podem interagir e se questionar sobre suas práticas e vivências em vista de uma inter-relação mútua:

a perspectiva decolonial permite radicalizar a proposta da educação intercultural crítica. Propõe que nos situemos a partir dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos, mas resistem e constroem práticas e conhecimentos insurgentes numa perspectiva contra hegemônica (CANDAUI, 2023, p. 49).

Observou-se que, nas respostas das entrevistas com as mães e os pais das crianças e com os professores, as barreiras em relação ao domínio da Língua Portuguesa são muito concretas logo que os alunos matriculados iniciam seus estudos. Em uma das perguntas sobre as dificuldades de interação intercultural na escola, uma mãe respondeu prontamente: “*no início ela tinha muita dificuldade, foi um choque, pela questão da língua, depois ela se adaptou pelo seu próprio esforço e agora gosta muito*”. Ademais, saber pelo menos o básico da Língua Portuguesa para os estudantes imigrantes é mais do que simplesmente possuir a capacidade de dialogar com o outro, é claramente um fator de libertação, é conseguir aproximar-se do outro mesmo possuindo diferenças. Segundo o pensamento de Walsh (2010), o que se deve buscar é a aproximação, tendo como foco as semelhanças para que as discrepâncias sejam superadas.

Em uma das turmas observadas a relação dialógica e a troca linguística, conduzida pela prática da professora de explicar alguns conteúdos em espanhol, ajudou os alunos em seu processo de aprendizagem. Por exemplo, explicar para eles o fonema /J j / com uma palavra nova *juntar*. Alguém perguntou: *o que é?* Ela jogou o pincel no chão e pediu para juntá-lo, explicando que esta é uma palavra nova que significa *agarrar* em espanhol. Uma outra palavra *aperreado*, um aluno perguntou significado. Ela explicou que significa: *apurado*. Esta forma de ensinar ajudou os alunos a se sentirem mais à vontade para questionar, interagir e para manter sua identidade. Sobre isso, Dussel (2015) afirma que a Filosofia da Libertação se baseia em uma razão ética originária, que parte do próprio sujeito excluído que, ao se descobrir como parte funcional de um sistema, ele se liberta quando se assume sujeito livre e participante.

A professora sempre estava muito atenta às expressões que se usam na sala em espanhol ou português para ofender o outro. Um aluno caçoava do sobrenome em espanhol:

Bermudez. Ela aproveitou e lhe explicou a diferença entre as palavras sobrenome e apelido, o sentido nas 2 línguas. Explicou que as crianças venezuelanas têm nomes e sobrenomes diferentes. Reforçou que deve haver o respeito por todas as culturas e formas de expressões diferentes. Não resta dúvida de que as culturas são correlacionadas, entender as dinâmicas interculturais é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma, é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes (LARAIA, 2001).

Desde a efetivação das matrículas escolares, os profissionais da escola deveriam, por meio de um diálogo aberto, saber das dificuldades linguísticas dos alunos para acolhê-los sem reducionismo. A ideia de que todas as crianças aprendem uma língua com facilidade elimina as possibilidades “do diálogo intercultural e intercultural que considere as diferenças linguísticas e culturais no exercício democrático participativo e dialógico, desde a exterioridade e alteridade da/o Outra/o” (SILVA NETO, 2020). É claro, a necessidade de atividades de valorização das culturas linguísticas, como práticas pedagógicas, devem ser pautadas na escola.

Em outra sala observada, os alunos têm muitas dificuldades de se expressar na língua materna, eles quase a abdicaram, a professora não fala espanhol e nem a usa em suas práticas pedagógicas. Todavia, à medida que ocorreu a observação participante, ela percebeu que o uso da língua facilitaria o ensino-aprendizagem dos alunos, e percebeu que a pesquisadora, com domínio da língua espanhola, conquistava mais os alunos. Depois de um mês, os alunos estavam bem mais próximos, sentindo-se bem mais acolhidos. Tanto os alunos como a professora já aprovavam a presença das relações interculturais linguísticas na sala de aula ao ponto de exclamar: “*Ufa! que bom que você veio*”. Isso mostra a importância da língua nos processos pedagógicos e a potência de aprendizagem na medida em que se reconhece e se valoriza cada sujeito com suas diferenças:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural (CANDAU, 2011, p. 253).

O idioma pode abrir portas para inclusão, desde que o contato entre as diferentes culturas possibilite a troca de costumes, hábitos, crenças, ritos e mitos, fazendo com que cada cultura não saia da relação da mesma forma que entrou. A importância do diálogo escolar,

mesmo que conflituoso, fomenta a transformação dessas culturas e, até mesmo, o surgimento de “novas (SILVA, 2013).

Respeitar a cultura do outro não significa manter o outro na ignorância sem necessidade, e fazê-lo superar sua ignorância não significa ultrapassar os sistemas de interesses sociais e econômicos de sua cultura (FREIRE, 1987). Assim os estudantes migrantes trazem consigo, não apenas um idioma diferente, mas hábitos, costumes, tradições e demais elementos que são diversos. Neste ponto, é necessário trabalhar a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. É a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, tornam-se radicalmente éticos (FREIRE, 2002).

Quando a aprendizagem da língua na escola acontece de forma imposta, sem preparação, tem-se um choque cultural muito forte para crianças, porque a língua funciona como uma porta de entrada para integração em uma sociedade, conforme salienta o pesquisador e professor Sidney Silva (2011, p. 11): “se você fala com uma pessoa em uma língua que ela entende você ativa seu cérebro, mas se você fala com alguém em sua própria língua, você a toca em seu coração “. O discurso mais comum que se observou na escola é que todos estão no Brasil e têm que falar o português, como uma realidade óbvia. Porém, sabe-se que é necessário construir os meios necessários, conforme o autor Silva (2011, p. 37) aponta: “A apropriação do discurso da diversidade possibilita ao Estado brasileiro renovar seu próprio discurso e forjar uma identidade multicultural que, por conta da dita unidade linguística, torna-se homogênea”. Esse discurso de autoridade cultural aparece muito marcado, quando se exigem que as pessoas se comuniquem apenas em unidade cultural linguística da língua portuguesa.

5.1.3 A sensibilidade do diálogo intercultural entre as crianças

Esta categoria denominada de **a sensibilidade intercultural entre as crianças** se forjou a partir da observação participante em sala de aula, nos recreios e nos eventos escolares. Por várias vezes, observou-se que o recreio era, de fato, um “pentecostes cultural”: desde as filas, as crianças interagem entre si, cumprimentando outros colegas de outras turmas em espanhol e “portunhol”. Nesta perspectiva, Candau (2023, p. 50) aponta o seguinte: “somente promovendo o diálogo intercultural é possível construir uma nova perspectiva mais holística e plural em que todos os sujeitos socioculturais sejam reconhecidos

como atores sociais e produtores de conhecimento”. No recreio, acontece o fortalecimento dos sujeitos silenciados, reconhecendo o potencial de todos e todas, individual, comunitário e coletivamente (CANDAU, 2023).

Outra observação que reforça a importância desta categoria, é sobre a maioria das crianças com identidade venezuelana bem estimada: elas vêm a escola com os cabelos bem penteados, deste modo, as brasileiras também estão seguindo a mesma dinâmica (Figura 3).

Figura 3 – Menina venezuelana e seu penteado



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

No período da Copa do Mundo, algumas crianças venezuelanas vinham sempre penteadas de brasileira. Então, ao perguntar se era venezuelana ou brasileira para uma delas, a mesma respondeu: “*los dos*”. Percebe-se, a partir das crianças, que a interculturalidade é mais evidenciada, assim como afirmam Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 178): “interculturalidade como mediação das diferenças, que toca a singularidade e a essência de

cada ser humano, abre portas para nova perspectiva epistemológica”. Neste ponto, percebe-se “outro espelho descolonizador para se pensar uma pedagogia comunicativa analógica: ouvir, e escutar, sempre o que se tem a compartilhar a/o Outra na mesa da partilha”, conforme Silva Neto (2020, p. 140). Em outras palavras, seria criar possibilidades de comunicação na escola, incluindo os saberes das crianças que chegam, e construir práticas pedagógicas que envolvam o ser humano como sujeito transformador de seu meio social. Isso também aconteceu com uma criança que mudou de bairro, e passou a ir à escola de ônibus. Ele conta que, durante o percurso, ele é tradutor de português para os colegas venezuelanos e professor de espanhol para as crianças brasileiras que desejam aprender a língua.

A Educação intercultural é pautada pelas diferenças como riqueza e pelas relações igualitárias entre grupos socioculturais (CANDAUI, 2014). O que se poderia pensar em um processo de interculturalidade que supere a ideia de multiculturalismo, no qual as culturas apenas vivem juntas sem conflitos, mas sem construir relações interculturais baseadas no saber científico que requer escutar e respeitar a/os Outra/os pluridiversos e plurilinguísticos, com intuito de chamar à mesa do diálogo de saberes (SILVA NETO, 2020).

Observou-se, durante o recreio, que as crianças ficavam bem à vontade em compartilhar os lanches de sua cultura, como arepas, empanadas, panquecas (Figura 4). Ou seja, muitos trocavam o lanche nesse momento. Uma vez, foi servido de lanche o feijão preto. Assim, duas venezuelanas foram à cozinha pedir açúcar e o merendeiro, sem entender o padrão linguístico da cultura gastronômica, não compreendeu a solicitação. Depois, ao lhe explicar que poderia fazer parte da cultura alimentar de algumas regiões da Venezuela, em que eles comem feijão preto com açúcar, ele lhes serviu o açúcar.

Figura 4 – Lanche típico da Venezuela



Registro do
Lanche das
crianças

Fonte: Arquivo pessoal
da pesquisadora, 2022.

Sobre estas trocas de saberes, Silva (2016, p. 466) destaca: “A educação intercultural parte do princípio da importância das relações entre as culturas e dos sujeitos, dos saberes e das experiências a partir das relações, que são o foco do processo educativo.”

A prática de uma educação intercultural requer muito mais que o reconhecimento de culturas e pessoas diversas dentro da escola (SILVA, 2016). Em outro acontecimento observado, serviram de lanche o achocolatado. Uma criança venezuelana havia se servido várias vezes e sempre pedia: “*MAS CHOCO!*”. O merendeiro já estava incomodado, por entender que o leite estava “choco”, ao saber que era chocolate em espanhol, gostou e disse que precisaria estudar o espanhol para entender estes alunos. Freire (2002) já afirmava que cada pessoa constrói sua leitura de mundo de acordo com a cultura, isso implica em considerar os saberes na construção de práticas pedagógicas de inclusão de estudantes migrantes.

Uma educação intercultural exige práticas educativas diárias que reconheçam a sensibilidade do diálogo intercultural entre as crianças em contexto escolar. Durante a observação das aulas de Educação Artística, duas crianças apresentaram uma sensibilidade cultural muito forte: ao pedir para pintar uma casa usando as cores primárias e secundárias, uma criança venezuelana pintou a casa nas cores da Bandeira da Venezuela (Figura 5).

Figura 5 – Pintura de criança venezuelana na aula de Educação Artística

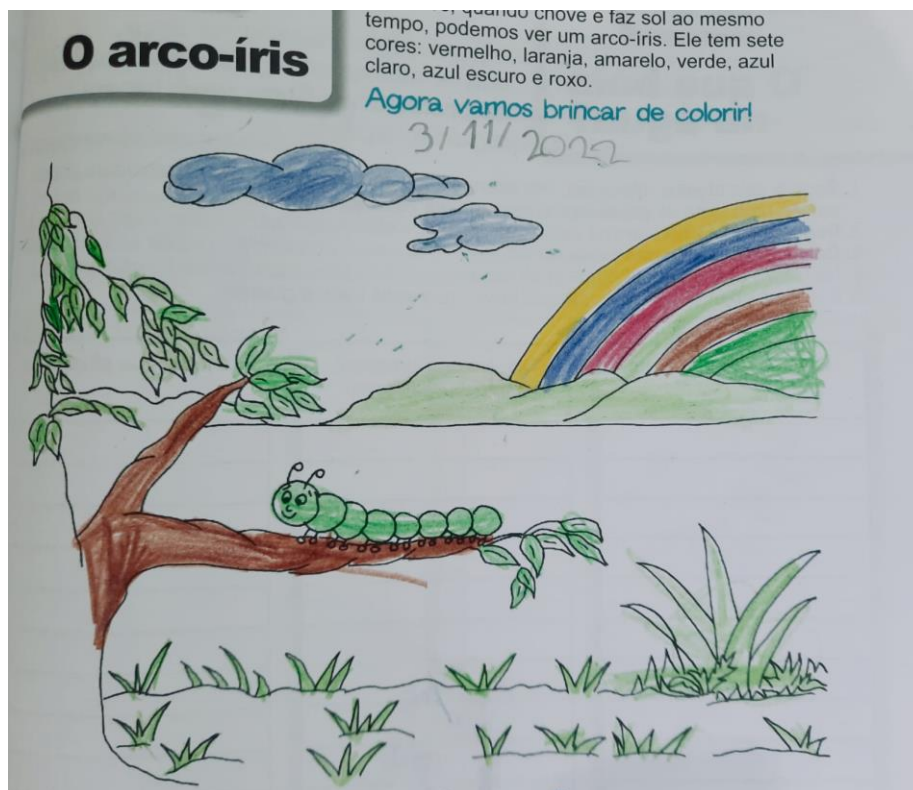


Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Em outra atividade da mesma natureza, era para pintar o arco-íris com as cores primárias e secundárias, outra criança o pintou com as cores da bandeira venezuelana (Figura 6). Ainda que a realidade das escolas municipais contemple a diversidade cultural, percebe-se a carência de uma sensibilidade intercultural dos profissionais da escola:

O trabalho com a diversidade cultural ocorre a todo momento e reivindica que a escola alimente uma cultura baseada no respeito aos direitos humanos, a tolerância e a valorização da cidadania como direito a todos e que deve ser compartilhada sem distinções. O conhecimento não realizar-se-á por meros discursos, mas sim nas práticas de conhecimento e compartilhamento dos saberes culturais (BAPTAGLIN; MONTEIRO, 2020, p. 6-7).

Figura 6 – Pintura de arco-íris por criança venezuelana



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2022.

Logo é necessário um processo de construção de estratégias comunicacionais entre todos os agentes educacionais, principalmente dos profissionais da escola, para viabilizarem práticas educativas para o ensino/a aprendizagem, para que sejam realmente eficazes com uma sensibilidade para realidade intercultural dos estudantes migrantes.

Estes sinais de interculturalidade sinalizados entre as crianças venezuelanas e brasileiras, no espaço escolar, ampliam os horizontes de sentido, no que se refere a uma prática pedagógica politicamente coerente com os princípios de uma “unidade plural”, pois

ênfatiza a “interpenetração” das culturas, de modo que, não somente a harmonia, mas também   necessário que os confrontos interculturais, propicie diálogos respeitoso entre os indivíduos que partilham suas diferenç s culturais, (PEROZA; SILVA; AKKARI, 2013).

Para vivenciar a interculturalidade nas escolas, necessita-se de uma insistência nas interações, nas trocas de saberes, o que exige uma sensibilidade da realidade dos estudantes migrantes. Assim como afirmaram os pesquisadores de Freire:

Ora, ao lermos Paulo Freire vemos que a educação nunca é politicamente neutra e a educação intercultural ainda menos. A superação das “fronteiras culturais” rumo a uma autêntica “interculturalidade” na educação é um desafio que exige uma visão abrangente da comunidade escolar, bem como da totalidade da conjuntura social da qual esta faz parte (PEROZA, SILVA, AKKARI, 2013, p. 478).

Neste sentido, é preciso ir além da educação intercultural para uma interculturalidade crítica que coloque em evidências as necessidades dos estudantes migrantes que atravessam as fronteiras culturais marcadas pela xenofobia; e pautar uma educação em que possam receber e ir em direção ao Outro, na alteridade. Isso permitiria refletir sobre a aceitação, a troca e o contato no sentido de uma complementariedade e transformação das representações culturais de cada estudante, tanto os imigrantes como os brasileiros.

A educação possui caráter permanente e compreende um eterno trocar entre educadores e educandos, em que todos se educam. Assim como afirmava Freire (2002, p. 22): “a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferenç , sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados”. Ou seja, o processo de interculturalidade ocorre em conjunto, formado por um sistema dialógico que leva os estudantes migrantes a tomar consciência da sua situação de “ser diferente” e interagir, ampliando ao máximo seus horizontes culturais. Claro que não é uma tarefa fácil para as crianç s, porém elas mostram a sensibilidade intercultural na prática de suas relações.

Nas entrevistas semiestruturadas, aplicadas às mães e aos pais de crianç s e aos professores, havia uma pergunta sobre a interação intercultural entre as crianç s venezuelanas e brasileiras: a maioria das respostas foi positiva, destacando amizades, empatias e respeito entre elas. A dificuldade que eles apontaram foi em relação   língua no início, esta que causou um retraimento das crianç s venezuelanas, alguns pais relataram que tiveram que trocar a crianç  de escola, porque sofreram *bullying*, xenofobia e descuidados que são desafios da educação intercultural perante os conflitos.

A Resolução CNE/CEB nº 01, de 13 de novembro de 2020, dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. No artigo 6º destaca:

As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; VI oferta de curso de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (BRASIL, 2020, p.03).

Como se percebe, na resolução, são nomeadas outras ações para além da matrícula escolar, o que se amplia para construção de processo de inclusão que vise garantir a avaliação para inserção na etapa escolar e procedimentos de acolhimento que favoreçam a inclusão escolar. Isso vem ao encontro da educação como um direito igualitário, que não pode ser efetivado apenas com a matrícula da criança na escola, mas com ações que promovam sua inclusão dentro do ambiente educacional.

Mesmo que as crianças interajam entre elas com mais espontaneidade, é necessário que sejam contempladas atividades de trocas culturais entre as mesmas, ou seja, que se compartilhem atividades de ambas culturas. Durante uma atividade cultural na escola, não foi possível perceber uma troca cultural, todas atividades eram tipicamente brasileiras. Por outro lado, a linguagem mais forte na quadra era o espanhol, pela presença dos pais e seus filhos.

Conforme Baptaglin e Monteiro (2021, p, 4), “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”. Entende-se que, diante de uma quantidade significativa de crianças venezuelanas matriculadas nas escolas municipais de Boa Vista, é necessário a realização de um maior investimento educacional em acervos de formação continuada para os professores que contemple a riqueza da diversidade cultural existente na escola.

A realidade da migração é um desafio pedagógico para as escolas municipais de Boa Vista, visto que o número de estudantes migrantes tem aumentado em algumas salas, mais de cinquenta por cento. As dificuldades recaem principalmente para os professores em sala de aula, isso porque a maioria não fala a Língua Espanhola (BAPTAGLIN; MONTEIRO, 2021).

Neste sentido, “a perspectiva intercultural procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico e ético, assumindo as tensões e conflitos que emergem deste debate” (CANDAUI, 2011, p. 247). Candau (2011) afirma que a perspectiva intercultural não é ingênua. É consciente de que nessas relações existem não só diferenças, mas também desigualdades, conflitos, assimetrias de poder. Com isso, o diálogo com o outro, os confrontos entre as diferentes culturas ajudam a fortalecer as identidades e podem enriquecer a comunidade escolar.

Nas entrevistas às mães e aos pais das crianças, os mesmos ressaltaram algumas práticas significativas que estão acontecendo na escola. Algumas mães reforçaram que as crianças trocam o idioma com facilidade, aprendem a se relacionar com “*a cultura brasileira que é muito forte*”, que ajuda eles a fazerem amizade também fora da escola. Com esta afirmação, percebe-se uma necessidade de valorização dos estudantes migrantes na escola:

a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (CANDAUI, 2001, p. 253).

A realidade de inclusão dos estudantes migrantes necessita de projetos que modifiquem o currículo escolar, com a promoção do diálogo entre as diferenças, para favorecer o reconhecimento da alteridade (CANDAUI, 2011). Das entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, a maioria afirmou nunca ter recebido uma formação sobre migração, e/ou inclusão de migrantes. A construção de escolas inclusivas perpassa pela articulação de políticas públicas de igualdade como a interculturalidade. Com este dado constatado entre os professores, pode-se pensar, seriamente, em política de formação bilíngue intercultural para professores.

Ainda pelas entrevistas realizadas com os professores, sobre suas práticas pedagógicas utilizadas para facilitar a socialização entre as crianças venezuelanas e brasileiras, a maioria ressaltou a importância de práticas interativas como: trabalho em grupo, roda de conversa, dinâmicas de integração, estas que favoreçam as trocas linguísticas entre os alunos.

Segundo Lopes (2012, p. 03), “apesar dos seus méritos, a tolerância padece de limitações para promover a virtude da civilidade entre os grupos majoritários e minoritários que compõem a sociedade política globalizada.” Muitas vezes, a escola tem um padrão

cultural estabelecido que não é posto em questão, nem problematizado ou desconstruído e reconstruído, no sentido de incorporar em sua própria concepção o reconhecimento das diferenças (CANDAU, 2011). Isso dificulta em viabilizar práticas de interculturalidade das diferenças que garanta o bem para todos e todas. Por isso, é necessário investir na formação de professores:

um dos principais desafios à formação de professores é o de refletir suas práticas educativas, buscando desenvolver um novo olhar, uma nova postura, capaz de relacionar-se com as diferentes culturas que se entrelaçam no universo escolar, bem como de reinventar a escola, reconhecendo o que a específica, identifica e distingue de outros espaços de socialização (SILVA, 2016, p. 466).

É necessário discutir uma interculturalidade crítica que dialogue com as diversas realidades educacionais, e que possa suscitar e mobilizar, assim como afirmam Walsh, Oliveira e Candau (2018, p. 10), “o diálogo, as trocas políticas e, essencialmente, contribuam para a construção de uma educação outra, não mais baseado na legitimidade da razão moderna como único referente do conhecimento social, político e pedagógico”. Em contexto de fronteiras, há de se construir pedagogias para além dos sistemas educativos hegemônicos e dialogar com experiências críticas e políticas enraizadas nas lutas e na práxis dos colonizados pela modernidade. No caminho da decolonialidade, as pedagogias de resistências atravessam os gritos das comunidades:

exigen un pensar-sentir-hacer-actuar, que claman por prácticas no solo de resistir sino también de in-surgir, prácticas como pedagogías-metodologías de creación, invención, configuración y co-construcción —del qué hacer y cómo hacer— de luchas, caminares y siembras dentro de las fisuras o grietas del sistema capitalista-moderno/colonial-antropocéntrico-racista-patriarcal (WALSH, 2017, p. 30).

Não basta pensar as mudanças apenas nas estratégias e práticas pedagógicas cotidianas, é necessário olhar criticamente o sistema dominante e reinventar formas de ações políticas que transformem o sistema educacional.

5.2 COMO CONTRIBUIR PARA A INCLUSÃO INTERCULTURAL DE MIGRANTES EM RORAIMA?

Durante a categorização dos dados, observou-se que as duas últimas perguntas das entrevistas semiestruturadas versavam sobre o que poderia acontecer na escola por uma interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras? E sugestões livres. O destaque

foi para propostas de políticas públicas de inclusão para os migrantes. Mesmo que as políticas públicas não sejam o objeto desta pesquisa, as respostas foram muito significativas e merecem ser consideradas desde o ponto de vista do processo de interculturalidade, por isso foram colocadas como respostas à pergunta acima.

O tema das políticas públicas, como a formação em idiomas, projetos de educação intercultural, acessibilidade à educação como direito básico, devem ser vistos como um caminho para promover mudanças sociais:

as políticas públicas contemplam as ações que governos empreendem para alcançar determinadas mudanças ou para promover o equilíbrio social e, de certa forma, alcançar os fins desejados pelos grupos que participam do processo decisório (ROSA, 2021, p. 13).

Neste sentido, a função das políticas públicas é promover transformações sociais e avanços em benefícios focados na proteção das pessoas, do meio ambiente, para o equilíbrio e a sustentabilidade da sociedade e do planeta. As mesmas se evidenciam na importância do papel de quem, a partir da realidade, propõe, sugere e defende a necessidade de políticas públicas para a transformação social e o avanço na defesa de direitos.

Partindo das respostas de mães e pais das crianças e professores que apontavam propostas de políticas públicas, fez-se o agrupamento das mesmas por blocos. O primeiro bloco se refere ao **idioma**: *“ter cursos de espanhol e português na escola; professores que falem os dois idiomas; as reuniões pedagógicas deveriam ter um tradutor; cursos de português na escola para os pais venezuelanos; curso de reforço do português para crianças migrantes, para melhorar a aprendizagem; que os professores sejam bilíngues para ajudar as crianças a superar o choque cultural da língua; todo os profissionais da escola deveriam ter uma formação em espanhol; implementação da disciplina de espanhol nas escolas; contratar professoras venezuelanas pelos menos para os primeiros seis meses, ajudaria muito na aprendizagem e acolhida das crianças; inclusão, acolhida e atividades bilíngues; preparação para os professores do idioma; ter uma professora auxiliar que falante do espanhol nas salas de aulas com uma quantidade grande de crianças venezuelanas”*.

Percebe-se que estas ações de políticas públicas sugeridas no campo da linguagem, em contexto de fronteiras, é uma necessidade:

A escola de fato é um espaço estratégico para a implantação de políticas linguísticas, pois essa instituição, como dito anteriormente, é lugar de transformação de comportamentos, condição que torna possível a criação, e, de certo modo, imposição de comportamentos linguísticos para todos os envolvidos no sistema educacional. A

escola é responsável pela transmissão do padrão linguístico determinado pelas instâncias governamentais, em um primeiro momento priorizando as atividades escolares, mas com o objetivo de que este uso seja ampliado para a sociedade envolvente (SANTOS, 2012, p. 65).

Santos (2012) destaca a importância de se construir políticas públicas linguísticas nas escolas de fronteiras. Estas que podem ser determinadas pelas diversas instâncias do governo, principalmente pelas Secretarias de Educação, em âmbito estadual e municipal. A autora reforça que o sucesso destas políticas se dá quando há o envolvimento de todos os profissionais da escola. Pois,

a língua portuguesa é a oficial e a cultura dominante é a brasileira, sendo assim, muitas crianças deixam de participar das atividades, pois quando tentam acrescentar algo da sua própria cultura, são banidas, mostrando que a relação entre discentes e docentes da instituição é regida pela cultura dominante, que em algumas situações deixa os alunos como estranhos na sala de aula (ZAMBRANO, 2018, p. 186-187).

Para acontecer uma convivência interpessoal no espaço escolar, é necessário se abrir para os novos grupos culturais (estudantes migrantes), o que exige uma mudança no modo de pensar, de sentir e de agir, não só como resistências, todavia, como uma forma de superação da visão reducionista de sua cultura linguística (WALSH, 2017).

As diferenças linguísticas não podem ser vistas como problema a ser resolvido, ou como algo a ser excluído, mas como outras possibilidades de aprendizado. Segundo Candau (2008, p. 47), “atualmente a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença”. É no encontro das culturas, nas convivências democráticas, que se apresenta a interculturalidade como potencial criativo e vital, resultante das relações já conquistadas e construídas entre diferentes agentes sociais e seus respectivos contextos.

O segundo bloco de respostas está relacionado à **Educação Intercultural**: “*criar mais projetos mais interativos com as crianças; poderiam pedir ajuda aos próprios venezuelanos para serem voluntários na escola; na escolas deveriam ter atividades culturais, dá oportunidade às crianças venezuelanas de mostrar sua cultura; ter projetos de envolvimento das mães e pais migrantes em datas específicas da escola; falar sobre a migração, os valores da cultura venezuelana e brasileira; projetos na escola que reforcem as diversas culturas, só a cultura brasileira que é ressaltada; valorizar os saberes que ao migrantes trazem.*” Para se aplicar estas práticas de políticas públicas interculturais, é

necessário descolonizar-se da racionalidade hegemônica, assim como destacam os pesquisadores Munsberg e Ferreira da Silva (2018, p. 151):

é preciso intensificar os diálogos entre os colonizados, numa perspectiva intercultural crítica, permitindo que se crie outros modos de viver, construindo outras formas de compreensão a partir de aparatos práticos e intelectuais que não se amparam na perspectiva do pensamento que orientou a colonização.

Eles tratam de uma “desobediência epistêmica” que abre espaços de interculturalidade nas trocas e nos diálogos que fecundam novos modos de pensar que superem o eurocentrismo moderno ainda vigente, que leva à infertilidade e, muitas vezes, à destruição de descobertas notáveis de outras tradições (DUSSEL, 2015, p. 11).

Constata-se, nas análises, o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural crítica no ensino-aprendizagem. A língua é um dos elementos que nos coloca em contato com o mundo, no entanto, como argumentava Freire, (1987, p. 09): “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. É o que se pode observar entre as crianças venezuelanas e brasileiras, elas não constroem barreiras, aprendem a se comunicar nas línguas portuguesa e espanhol, vivenciando seus sotaques, sua musicalidade, intenções, etc. Depois, elas vão estabelecendo outros processos comunicativos.

O terceiro bloco refere-se à **acessibilidade à educação como um direito básico**: “*que tivesse uma facilidade de matrículas mais próxima de casa, porque sofremos muito as distancias aqui sem transporte; diminuir o impacto, da xenofobia na escola; construir mais escolas, porque muitas crianças venezuelanas ficam mais de sem estudar porque não tem vaga; as escolas devem estar preparadas para receber os migrantes, falta simpatia dos professores; preparação dos professores sobre a migração, cultura e idioma; melhorar a acolhida da escola, parece que as pessoas estão com raiva que estamos aqui*”.

No processo migratório, muitos referenciais sociais, culturais e religiosos são perdidos pelas rupturas, e uma das perdas mais recorrente do deslocamento forçado é interrupção da Educação. Muitas crianças venezuelanas em idade escolar, que chegam em Roraima, ainda não têm acesso às escolas pela matrícula escolar, sendo a falta de vagas nas escolas um dos motivos e ainda a dificuldade que muito pais têm em matricular um filho em cada região da cidade.

O acesso à educação formal é, por vezes, limitado, pois a modalidade de matrícula adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Boa Vista-SMEC, pelo sistema de *Call Center* (0800), não favorece às mães e aos pais de crianças migrantes, principalmente aqueles

que não falam o português. Conforme o comunicado à imprensa do Portal Unicef Brasil, em março de 2023, destaca:

crianças e adolescentes refugiados e migrantes, assim como suas famílias, enfrentam muitos desafios para conseguir estudar e se manter na escola – o primeiro deles é o processo de matrícula, por isso, durante o ano letivo são realizadas várias campanhas junto a sociedade civil, afim de remover as barreiras de acesso e garantir que o direito à educação (UNICEF BRASIL, 2023).

Em Roraima, houve uma preocupação com a busca ativa³⁶ de alunos migrantes venezuelanos que ficaram fora da escola no período pandêmico. Mesmo que uma das intenções era aumentar o número para ganhar o Selo Unicef³⁷, foram matriculados mais de 1.302 crianças que haviam desistido pelos preconceitos xenofóbicos, prática que desincentivou muitas crianças a permanecerem na escola. A realidade da migração nas escolas municipais não pode continuar invisibilizada, não dá para recaí as responsabilidades apenas sobre os professores. É necessário pautar uma formação continuada específica sobre migração, com os profissionais que compõem a escola. Vale destacar a afirmação de Araújo *et al.* (2021, p. 07): “Em dois anos de aulas on-line, devido a pandemia da Covid-19, nunca foi questionado o acesso igualitário à Educação de qualidade, mediante a disponibilização de recursos tecnológicos aos estudantes migrantes matriculados na rede pública de Roraima”.

A nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), no artigo 3º, sobre os princípios e as garantias de Direitos, assegura ao migrante tratamento igualitário em relação aos nacionais:

[...] a política migratória brasileira deverá reger-se por todos os princípios ali constantes, merecendo destaque o princípio do repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminações; o princípio da não criminalização da imigração; princípio da acolhida humanitária; princípio da igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e seus familiares; princípio da proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante e o princípio da promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil (BRASIL, 2017, artigo 3º, I-VII).

³⁶ Busca Ativa Escolar é uma plataforma e tecnologia social inovadora, para ajudar Estados e Municípios a identificar crianças e adolescentes fora da escola e tomar as medidas necessárias para garantir a matrícula e a permanência de cada um deles na escola. Disponível em: buscaativaescolar.org.br. Acesso em: 20 mar. 2023.

³⁷ O Selo UNICEF é uma estratégia para fortalecer as políticas públicas municipais voltadas às crianças e aos adolescentes que vivem na Amazônia e no Semiárido. Selo UNICEF – Edição 2021-2024 tem recorde de adesões: 2.023 municípios, em 18 Estados, sendo nove da Amazônia Legal brasileira (Acre, Amapá, Amazonas, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins) e nove do Semiárido brasileiro (Alagoas, Bahia, Ceará, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/selo-unicef>. Acesso em: 13 fev. 2022.

É importante notar que na lei não há nenhuma diferença de tratamento e de oportunidades ao migrante e seus familiares, o que se poderia pensar no acesso igualitário e livre dos migrantes aos serviços, aos programas e benefícios sociais, aos bens públicos, à educação, à assistência jurídica integral pública, ao trabalho, à moradia, ao serviço bancário e à seguridade social.

Na maioria das propostas de políticas públicas sugeridas nas entrevistas, foram notadas as necessidades das mesmas na escola, durante a observação participante. Em vários momentos se observou cenas de xenofobia, discriminação no atendimento às famílias migrantes que vinham à secretaria da escola. Algumas mães venezuelanas acessam vagas escolares via DPU, mesmo assim, ao chegar na secretaria da escola, não são atendidas. Muitas vezes, falta a linguagem compreensível de explicar para as mães a realidade da escola. Observou-se cenas de resistências de aversão dos profissionais da escola, exatamente porque não entendem a realidade social das famílias migrantes. No art. 3º da nova Lei de Migração nº 13.445/2017, no que diz respeito ao migrante e seus direitos instituídos, lê-se:

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; XVI - integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço (BRASIL, 2017, p. 02).

Relendo estes números em destaque, percebe-se que os migrantes têm seus direitos resguardados na legislação brasileira, o que lhes garantem todos os cuidados de acolhimento e acesso às políticas públicas de educação aos que estão fora da escola por falta de vagas.

Vale ressaltar que, mesmo com as dificuldade e barreiras ao acesso à educação pública para os migrantes, as leis brasileiras garantiram o acesso. O parecer CNE/CEB nº 1/2020, aprovado da 21 de maio de 2020, que tratou da regulamentação da inclusão matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro resolve:

§ 1º A matrícula, uma e demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches; § 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios; § 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2020, p. 11).

Para se construir as políticas públicas de inclusão de estudantes migrantes, há que se refletir as relações de poder assimétricas de subordinação e exclusão (CANDAU, 2012). Depurada as ideias de que sempre o *outro (migrante)* terá que aprender a língua, a cultura e adaptar-se, poder-se-á construir juntos políticas públicas que favorecerão a todos. Nesta perspectiva, articulando políticas de igualdade com políticas de identidade, com ênfase na interculturalidade, chegar-se-á a uma educação para o reconhecimento do outro na vivência entre os diferentes grupos sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar o binômio *educação e migração* em contexto de fronteiras, pelo viés da interculturalidade, a partir das escolas, amplia-se o olhar para inclusão de estudantes migrantes. Respondendo à pergunta de pesquisa: como se desenvolve a interculturalidade em uma Escola Municipal de Boa Vista? Percebeu-se, pela observação participante das crianças venezuelanas e brasileiras no cotidiano escolar, e entrevistas semiestruturadas com as mães e pais dos alunos e com os professores, que não há espaço para interculturalidade na escola, visto que “todos são brasileiros”.

Por outro lado, as práticas de interculturalidade que estão acontecendo nas escolas parte, sobretudo, do diálogo intercultural entre as crianças e pelas práticas de alguns professores. Existe uma troca de saberes culturais, linguísticos e complementariedade cultural na convivência cotidiana escolar.

A dificuldade de se desenvolver a interculturalidade acontece, principalmente, pela mentalidade hegemonia do sistema educacional municipal de Boa Vista, em que as crianças venezuelanas matriculadas são consideradas brasileiras. Isso reforça o cuidado que se deve ter com a ambivalência da inclusão, assim como afirma Veiga Neto (2008, p.17): “Colocamos o outro para dentro de um espaço comum concreto ou simbólico, pouco importa, para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser “um outro”. Muitas vezes, os processos de inclusão estão carregados de interesses, podendo atender ao mesmo tempo os interesses dos políticos conservadores sobre a realidade escolar. Muitos migrantes venezuelanos são incluídos no sistema escolar apenas para garantir o número de estudantes, sem preocupação por uma Educação Inclusiva que transforme a pessoa e a sociedade.

A pesquisa respondeu o objetivo geral de analisar o desenvolvimento da interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma escola municipal de Boa Vista-Roraima, pois, por meio dos instrumentos metodológicos utilizados, já comentados no caminho metodológico, com a triangulação dos dados, percebeu-se a necessidade de focar nos elementos mais recorrentes, chegando a cunhar as seguintes categorias analíticas: “**todos são brasileiros**”; **o idioma abre portas para inclusão**; **a sensibilidade do diálogo intercultural entre as crianças**. Estabeleceu-se ainda uma reflexão a partir da pergunta: como contribuir para inclusão intercultural de migrantes em Roraima? Estas que, à medida do possível, foram respondendo aos objetivos específicos de identificar as práticas de interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras, diagnosticar as práticas pedagógicas inclusivas aplicadas

pelos professores e conhecer as práticas cotidianas socioculturais e linguísticas entre as crianças, no cotidiano escolar.

Nas salas de aulas observadas, as crianças venezuelanas eram a maioria; nem por isso, havia a possibilidade de uma educação bilíngue. Assim como afirmou o pensador Dussel (1993, 46), “o ego moderno apareceu em sua confrontação com o não-ego; os habitantes das novas terras descobertas não aparecem como Outros, e sim como o mesmo a ser conquistado, colonizado, modernizado, civilizado, como ‘matéria’ do ego moderno”. Da mesma forma, o processo de interculturalidade existente na escola acontece, em um primeiro momento, por este encobrimento do Outro: a categoria “**todos são brasileiros**” denota uma inclusão pautada apenas no exercício da falsa generosidade (FREIRE, 2004) que acaba oprimindo, mesmo que a intenção seja de restauração da dignidade.

Segundo Lopes (2012, p. 03), “apesar dos seus méritos, a tolerância padece de limitações para promover a virtude da civilidade entre os grupos majoritários e minoritários que compõem a sociedade política globalizada”. Foi possível perceber as limitações da tolerância ao se tratar de inclusão de crianças migrantes nas escolas, principalmente, com respeito à aprendizagem do idioma do outro, que pouco é incentivada. Notou-se que não existem práticas de atividades na escola que incentivem a troca de saberes linguísticos entre as crianças venezuelanas e brasileiras por parte da instituição escolar, o que se percebe são ações pontuais de professores mais sensíveis à realidade migratória, sem um respaldo das estruturas educacionais.

O tema do idioma, destacado na pesquisa, não pode ser debatido apenas em questões de práticas pedagógicas nas escolas municipais. As recorrências sobre a língua mostram a ausência de políticas públicas que garantam o ensino bilíngue, conforme o processo de interculturalidade. Para isso, precisa-se pensar na mudança das estruturas (WALSH, 2017); não basta pensar nas estratégias e práticas pedagógicas cotidianas, é necessário olhar criticamente o sistema educacional dominante e reivindicar políticas públicas que garantam a inclusão de estudantes migrantes.

A escolha do marco teórico, embasado na educação crítica e decolonial, ajudou a descolonizar-se, a partir do título: Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista. O paradigma eurocêntrico, imposto por meio dos processos de colonização, criou a ideia de supremacia da cultura hegemônica (brasileira), pela qual todos devem falar um único idioma e se manter na cultura dominante.

A interculturalidade crítica, como uma perspectiva na educação decolonial, incita o diálogo intercultural como uma das práticas significativas de inclusão das diversidades culturais na escola e busca a transformação das estruturas sociais, com base na construção de relações de respeito às diferenças, de maneira que não as anule (WALSH, 2010). Por isso, as práticas de interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras, no cotidiano escolar, mostraram que elas, apesar de estarem em contexto novo, vivenciam o diálogo intercultural com muita liberdade. Mesmo que lhes falte o incentivo para as trocas de saberes linguísticos, as relações interculturais, as crianças trocam espontaneamente seus saberes culturais sem preconceitos, xenofobia e discriminação. Elas, por meio de suas práticas, revelam a beleza da diversidade intercultural que precisa ser alargada com políticas públicas que pautem a inclusão dos estudantes migrantes.

A interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras se desenvolve de modo simples, na convivência entre elas, pelas trocas de saberes interculturais. Porém, ficou muito claro, pelos dados coletados, que o idioma é uma das barreiras principais para acontecer uma interculturalidade crítica e decolonial. As respostas das entrevistas semiestruturadas, com mães e pais dos alunos e professores da escola, indicaram que existem atitudes xenofóbicas e preconceituosas muito sutis, revestidas pelo poder da cultura dominante presente na escola.

Mesmo que exista um bom número de crianças venezuelanas matriculadas na rede municipal de ensino, pelas entrevistas dos professores, ainda é pouco pautada uma formação continuada para eles que enfatize a educação intercultural, envolvendo as trocas de saberes, de conhecimentos, de atividades interculturais e o ensino bilíngue nas escolas. Candau (2014) assegurou que a interculturalidade crítica, pautada do diálogo intercultural e na convivência democrática, fomenta práticas pedagógicas educacionais baseadas na diferença como uma riqueza cultural; ao se tratar de crianças em idade escolar (do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental), é ainda mais necessário garantir uma política de inclusão.

É necessário reafirmar a educação intercultural bilíngue na fronteira como processo e caminho de colonialidade em Roraima. No entanto, foram detectadas necessidades claras de políticas públicas que contemplem a interculturalidade crítica no cotidiano escolar, como o ensino bilíngue ou plurilíngue, reforço escolar para crianças migrantes, uma educação intercultural que contemple a troca de saberes e a complementariedade culturais.

Por meio da educação crítica e decolonial no contexto de fronteiras, deve-se garantir a inclusão dos estudantes migrantes por vias das políticas públicas. Mais uma vez, não dá para seguir os discursos de que apenas a matrícula dos alunos já resolva todas as necessidades

deles. Os estudantes migrantes não precisam ser considerados como brasileiros para acontecer o intercâmbio de saberes culturais. A pesquisa centrou-se a partir das crianças venezuelanas já matriculadas, por meio de um olhar decolonial para visualizar processos de interculturalidade na educação em contexto de fronteira. Os resultados arrojaram debates para pensarmos políticas públicas de inclusão de estudantes migrantes no Estado de Roraima.

Por fim, os resultados destacados aqui poderão ser ampliados em para novos estudos, sobre a interculturalidade crítica nas escolas, principalmente em contexto de fronteiras. Para avançar em um diálogo intercultural entre crianças venezuelanas e brasileiras em contexto escolar, a cada releitura, novas perspectivas surgirão e poderão ser aprofundadas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBURQUERQUE, Janison Machado de. **Auditoria social dos “negócios migratórios” das ações de assistência emergenciais e humanitárias em Roraima**. UFRR, Boa Vista, 2022.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Guidance note on the outflow of Venezuelans*. Mar 2018. Disponível em: <https://www.refworld.org/docid/5a9ff3cc4.html>. Acesso em: 01 mai. 2023.

ALTO-COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS REFUGIADOS. *Nota de orientación sobre consideraciones de protección internacional para los venezolanos* – Actualización I. Mai. 2019. Disponível em: <https://www.refworld.org/es/docid/5ce2d44c4.html>. Acesso em: 01 mai. 2023.

ANDREUCCI-ANNUNZIATA, Paola; MANSILLA-TURRA, Claudia; MONTECINO-ÁVILA, Cecilia. *Inclusión educativa y parentalidad positiva: la perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar en escuelas públicas de Santiago de Chile*. **Educación**, v. 30, n. 59, p. 172-192, 2021.

ARAÚJO, E. G.; FERST, E. M.; SANTOS, A. S. Fronteiras da educação: alunos indígenas e imigrantes em tempos de aulas remotas, um olhar reflexivo ao projeto “@prendendoemcasabv”. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/312>. Acesso em: 08 jan. 2023.

BAENINGER, Rosana *et al.* **Migrações Internacionais e a pandemia de COVID-19**. Campinas: NEPO/Unicamp, 2020.

BAPTAGLIN, Leila Adriana; MONTEIRO, Patrícia de Sousa Silva. Diversidade Cultural: Processos migratórios e a educação municipal de Boa Vista-RR. **Revista EXITUS**, v. 11, 2021.

BARAÑANO, Ascensión; GARCÍA, José L.; CÁTEDRA, María; DEVILLARD, Marie J. (Org.). **Diccionario de relaciones interculturales: diversidad y globalización**. Madrid: Editorial Complutense, 2007.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades lingüísticas**. Revista ECOS, v. 2, n. 1, 2007.

BASSIL, Sonia Boueiri. A los 20 años de la constitución de la República Bolivariana de Venezuela: entre amenazas y “sanciones humanitarias”. **Revista de Direito**, v. 11, n. 02, p. 39-67, 2019.

BERNARDES RIBEIRO, Nicolli; SENA, Lucas. **A contingência pandêmica e os impactos migratórios: uma análise dos atos normativos de fechamento da fronteira entre Brasil e Venezuela**. **IdeAs. Idées d'Amériques**, n. 18, 2021.

BLANCO MUÑOZ, Agustín. **Yo sigo acusando!** Habla Carlos Andrés Pérez! Editorial: Cátedra Pío Tamayo. Caracas, 2011.

BOLETIM Nº 10-**Direitos na pandemia, mapeamento e análise das normas jurídicas de resposta à Covid 19 no Brasil**. CEPEDISA, CONECTAS, 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.

BRASIL. Decreto Nº 9.285, de 15 de fevereiro de 2018. Reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 16 fev. 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9285.htm> Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. Lei Nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 mai. 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP& A, 2ª ed. 2002.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

_____. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

_____. **Cotidiano, educação e culturas: realizações, tensões e novas perspectivas / organização Vera Maria Candau**. -- Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2023.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo interno (uma redefinição). BORON, AA; AMADO, J.; GONZÁLEZ (Org.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2006, p. 395-420.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações rurais & agroindustriais**, v. 5, n. 1, 2003.

CARVALHO, Aline Ellen Nunes. **O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação**. Dissertação de Mestrado. UFRR, 2022.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CHALITA, Gabriel. **Educar com o coração**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2005.

COLLET, Celia G. Os desafios e perspectivas da educação intercultural indígena no Brasil. Nolfi *et al.* La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. **Convergencia**, v. 19, n. 59, p. 105-114, 2012.

COMITÊ DE MIGRAÇÕES E DESLOCAMENTOS DA ABA. Imigrantes Venezuelanas submetidas a processos ilegais de deportação em massa em Roraima. **Boletim do Comitê de Migrações e Deslocamentos da ABA**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. II, 2021. Disponível em: <https://www.bcmid.ufscar.br/index.php/bcmid/article/view/4>. Acesso em: 10 mai. 2022.

COSTA, Marisa Vorraber. Sujeitos, subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Vera Maria Candau (Org.) - 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 29-46.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Luciana de Oliveira da Rocha. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

DE CARVALHO, Alonso Bezerra; BROCANELLI, Cláudio Roberto; DE SOUZA SANTOS, Genivaldo (Ed.). **Pensamento Latino-Americano e Educação: por uma ética situada**. Editora Oficina Universitária, 2020.

DE FREITAS, Luiz Carlos. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, 2014. Disponível em: <<https://riigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594/8857>> Acesso em: 19 jul. 2022.

DE LA VEGA, Iván. Iván de la Vega: Hugo Chávez "mató" a tres generaciones de venezolanos. **El Estímulo**, Caracas, 07 mar 2017. Disponível em: <<https://elestimulo.com/venezuela/2017-03-07/ivan-de-la-vega-chavez-mato-a-tres-generaciones-de-venezolanos/>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

DE MEDEIROS, Emerson Augusto; AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em revista**, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.

DE SOUZA, Romina Batista de Lucena; DE SOUZA, Nali de Jesus; FLORISSI, Stefano. A indústria petrolífera na visão da Nova Economia Institucional: o caso da Petróleos de Venezuela (PDVSA). **Revista de Economia**, v. 34, n. 1, 2008.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana** – v. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973. p.147.

_____. **1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação**. Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

_____. **Filosofías del sur Descolonización y Transmordenidad**. México: Ediciones Akal, 2015. p. 11-30.

FERNÁNDEZ, Adrián Padilla. Venezuela entre la hegemonía y la contra-hegemonía (una lectura contextual para comprender una complejidad socio-histórica). **Textos e Debates**, v. 1, n. 32, 2019.

FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar; HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. **Metodología de la Investigación**. Editorial McGraw Hill, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à Prática educativa**. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação e Mudança**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação para prática da liberdade**. Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro: 1967.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Diretoria de Análises de Políticas Públicas. **A economia de Roraima e o fluxo venezuelano: evidência e subsídios para políticas públicas**. Rio de Janeiro, 2020. 140 p. Recurso electrónico online PDF.

G1. **Obama declara Venezuela uma ameaça à segurança dos EUA**. 9 mar 2015. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/03/obama-amplia-sancoes-contras-autoridades-venezuelanas.html>> Acesso em: 01 mai. 2023.

GONÇALVEZ, A. J. **Migração: crises e encruzilhadas**. São Paulo: CEM/ Missão Paz, 2019.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

_____. De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial. **Ciudad de México: Akal**, 2022.

GTSC A2030. **V Relatório Luz da Sociedade Civil - Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável Brasil**. 2021.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INEP. **Censo Escolar 2022**. INEP, Brasília, 2022. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/14008610-escola-municipal-newton-tavares/ideb>. Acesso em: 11 nov. 2022.

IPEA, **Fronteiras do Brasil**: uma avaliação do arco Norte/Organizadores: Bolívar Pêgo (Coordenador) [et al.] - Rio de Janeiro: Ipea, MI, 2018.

IPEA, **Imigração Venezuela-Roraima**: Evolução, Impactos e Perspectivas. Ministério de Desenvolvimento regional. Brasília: IPEA, 2021.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. **REMHU**: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 29, p. 123-139, 2022.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica**: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. - Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 10, p. 37- 45, 2007.

LOPES, Ana Maria D' Avila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **REMHU**: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, v. 20, p. 67-81, 2012.

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

MADEIROS, Adriana de Carvalho, *et al.* Migrações, trabalho e cultura: movimentações populacionais, cultura e relações de trabalho no mundo contemporâneo. **Revista SURES**, v. 1, n. 17, 2021.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira *et al.* A contribuição de Paulo Freire aos estudos sobre educação e migrações internacionais: uma breve revisão de literatura. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 9, n. 3, 2021.

MARCONI, M., LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2016.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. Migrações Contemporâneas. **Revista HEMU**. Brasília. CSEM, 2015.

MARTIN, Marina; GALIB, Carolina Piccolotto. O acesso à educação de crianças migrantes e o desafio da pandemia. **J²-Jornal Jurídico**, v. 4, n. 1, p. 097-114, 2021.

MIGNOLO, D. Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Ediciones Akal, S. A, 2013.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de**

Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140- 154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587.

NORÕES, Kátia Cristina. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 420-443, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de pesquisa**, v. 47, p. 1106-1133, 2017.

OIM. **Manual para formadoras Missionárias mscs**. Itália: OIM, 2019.

OLIVEIRA, Marcia Maria; DIAS, Maria das Graças (Orgs). **Interfaces da mobilidade humana na fronteira amazônica**, Vol. I. Boa Vista: Editora UFRR, 2020.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009.

ORTIZ, Roxana Rodríguez et al. Miradas. **Miradas a las migraciones, las fronteras e los exilios**. Buenos Aires: Clacso, 2020.

PADILHA, Patrícia Carvalho. Breve análise quanto aos processos identitários dos imigrantes venezuelanos em Boa Vista/RR. **Anais do II Seminário Nacional de Sociologia da UFS**, 2018.

PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu da; AKKARI, Abdeljalil. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 462-482, 2013.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

RAMOS, André Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da. **Políticas públicas: introdução** [recurso eletrônico] / Júlia Gabriele Lima da Rosa, Luciana Leite Lima, Rafael Barbosa de Aguiar – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Jacarta, 2021.

RECHIO, Cínara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (org.). **A Educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora UFRR, 2008.

RODRIGUES, Francilene. Migração transfronteiriça na Venezuela. **Estudos avançados**, v. 20, p. 197-207, 2006.

_____. **Estudos transdisciplinares em regiões de fronteira: migração, violência e direitos humanos em tempos de pandemia**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SANCHES, Mariana. Por que os EUA decidiram relaxar sanções contra a Venezuela agora? **BBC News Brasil**, 17 mai 2022. Disponível em:
<<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-61488916>> Acesso em: 01 mai. 2023.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades**. Editora Vozes Limitada, 2013.

SANTOS, Alessandra de Sousa. **Multilinguismo em Bonfim/RR: o ensino de Língua Portuguesa no contexto da diversidade linguística**. Tese de Doutorado. Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – UnB, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. **Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade**, 2003. Disponível em: www.academia.org. Acesso em: 23 mar. 2022.

_____. **A Gramática do Tempo para uma Nova Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 9ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

_____. Epistemologías del sur. **Utopía y praxis latinoamericana**, v. 16, n. 54, p. 17-39, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira. 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.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual**. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia da Educação na Formação e na Prática do Educador**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, Adérbal Filipe Amorim Pinto da. **A integração dos alunos luso venezuelanos no sistema de ensino da Madeira**. 149 f. 2021. Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais - Instituto Politécnico de Leiria (Portugal).

SILVA, Aline Almeida da; SOUZA, Kátia Reis de. Educação, pesquisa participante e saúde: as ideias de Carlos Rodrigues Brandão. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 12, p. 519-539, 2014.

SILVA, F. C. A., SOUSA, E. M. A Migração Venezuelana e o Aumento da Pobreza em Roraima, **Revista Tensões Mundiais-Congresso: Refugiados Transformações Globais**, v. 14, nº 27, 2018. p. 105-119.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí – SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr., 2006.

SILVA, Ivete Souza da. **Antropofagia Cultural Brasileira e as práticas inventivas de Hélio Oiticica, Paulo Freire e Augusto Boal**: contribuições ecologistas e interculturais para a Formação de Professores(as). Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM), 2013.

SILVA, Ivete Souza da; SANTOS, Clarisse Martins dos. Movimento Roraimeira: contribuições interculturais e antropofágicas ao ensino de artes no estado de Roraima. **Educação UFSM**, v. 41, n. 2, p. 459-470, 2016.

SILVA, João Carlos Jarochinski; DOS SANTOS PERES, Vítor Plácido. Rentismo e crise. **Textos e debates**, n. 34, p. 23-40.

SILVA NETO, João Paulino. **Saberes dos povos indígenas Maya e Yanomami**: desafios epistêmicos no processo de descolonização. Boa Vista: Editora da UFRR, 2020.

SILVA, Sidney Antônio da. Migração internacional recente no amazonas: o caso dos Hispano-americanos. **Contexto Internacional**, v. 33, p. 155-177, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu (org), HALL, Stuart; WOODWARD, Cathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SOARES FILHO, José *et al.* MERCOSUL: surgimento, estrutura, direitos sociais, relação com a Unasul, perspectivas de sua evolução. **Revista CEJ**, v. 13, n. 46, p. 21- 38, 2009.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2015.

THIONG'O, Ngugi Wa. *Descolonizar la mente*. Barcelona: Editorial Debolsillo, 2010 [e-book].

UNICEF/Brasil. Mais de 1.200 crianças e adolescentes da Venezuela recebem apoio para matrícula escolar em Roraima. **UNICEF**, Brasília, 30 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/mais-de-1200-criancas-e-adolescentes-da-venezuela-recebem-apoio-para-matricula-escolar-em-roraima>>. Acesso em: 06 jun. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. In: **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Cinara Franco Rechico;

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração** (3ª ed.). São Paulo: Atlas, 2008.

VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. Instituto Internacional de Integración, Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine *et al.* Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad colonialidad y educación. **Revista educación y pedagogía**, n. 48, p. 25-35, 2007.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009.

_____. **Interculturalidad, crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala**. Editorial Abya-Yala, 2012.

_____. **Pedagogías decoloniales Tomo II: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Editorial Abya-Yala, 2017.

_____. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 2019.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (Org.) - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7 -72.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Escolarização em contexto bilíngue na fronteira Brasil/Venezuela. **Revista Linguagem em Foco**, v. 9, n. 2, p. 21-30, 2017.

_____. Reflexões sobre língua e interculturalidade em uma escola da fronteira Brasil/Venezuela. **Revista Leia Escola**, v. 18, n. 3, p. 178-189, 2018. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/Leia/article/view/1146>. Acesso em: 11 nov. 2022.

_____. **Acolher entre línguas [manuscrito]: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima / Cora Elena Gonzalo Zambrano**. – 2021. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/39467> para acessar a tese.

_____. Reflexões sobre língua e interculturalidade em uma escola da fronteira Brasil/Venezuela. **Revista Leia Escola**, v. 18, n. 3, p. 178-189, 2018.

ZANOTELLI, Cláudio Luiz. **Rogério Haesbaert: Território e descolonialidade: sobre o giro (multi)territorial/de(s)colonial na “América Latina”**. Buenos Aires: CLACSO, 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIÓN DA ENTREVISTA COM MADRES O PADRES DE LOS ESTUDIANTES VENEZOLANOS



GUIÓN DA ENTREVISTA CON MADRES O PADRES DE LOS ESTUDIANTES VENEZOLANOS

Pesquisa de disertación de maestría en Educación con el tema: **Interculturalidad entre niños y venezolanos y brasileños en una Escuela Municipal de Boa Vista, Roraima.**

Estudiante de maestría: **Valdiza dos Santos Carvalho**

1. Identificación del Participante		
Edad:	Orientación sexual:	Lugar de nacimiento:
Municipio de nacimiento:		Estado de nacimiento:
Escolaridad		
Cuántos hijos están inscritos en la Red Pública municipal de Boa Vista?		
2. Describa cómo está observando la interacción cultural de sus hijos con diferentes compañeros en el aula:		
3. Describa las cosas buenas que suceden en la vida escolar de sus hijos con sus compañeros brasileños:		
4. Describe las dificultades que ustedes tienen como madre padre venezolano con los profesionales de la escuela:		
5. En su opinión, ¿qué podría pasar en la escuela para la socialización entre estudiantes migrantes y brasileños?		
1. ¿Hay algo que le gustaría agregar? Libre...		

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM MÃES OU PAIS DOS ALUNOS BRASILEIROS



ROTEIRO DA ENTREVISTA COM MÃES OU PAIS DOS ALUNOS BRASILEIROS

Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação com o tema: **Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista, Roraima.**

Mestranda: **Valdiza dos Santos Carvalho**

1. Identificação do/a Participante:		
Idade:	Orientação Sexual:	Naturalidade:
Município de nascimento:		Estado:
Escolaridade:		
Quantos filhos têm matriculados na Rede Pública Municipal de Boa Vista?		
2. Descreva como está observando a interação cultural de seu(seus) filhos(as) com os diferentes colegas em sala de aula		
3. Descreva as coisas boas que acontecem no convívio escolar de seus filhos com os colegas brasileiros		
4. Descreva as dificuldades que vocês têm como pais brasileiros com os profissionais da escola		
5. Na sua opinião o poderia acontecer na escola para haver uma socialização entre os alunos migrantes e brasileiros?		
6. Tem algo que você gostaria de acrescentar? Livre...		

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES



ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Projeto de dissertação **Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras nas Escolas Municipais de Boa Vista-Roraima**

Mestranda: **Valdiza dos Santos Carvalho**

1. Identificação do/a Participante		
Idade:	Orientação Sexual:	Naturalidade:
Município de Nascimento:		Estado:
Formação Profissional:		
Participou de alguma capacitação em relação à migração: sim () não ()		
Quantos alunos venezuelanos você tem sua sala de aula:		
2. Descreva sua sala de aula observando como se dá a socialização entre os diferentes colegas, migrantes e brasileiros:		
3. Descreva as dificuldades de convivência que você observa na sua sala de aula entre os alunos migrantes e brasileiros?		
4. Quais são as práticas que você como professor(a) faz para facilitar a socialização entre as crianças migrantes e brasileiras?		
5. Na sua opinião que política pública poderia acontecer na escola para garantir a inclusão(interculturalidade) dos estudantes migrantes?		
6. Tem algo que você gostaria de acrescentar? Livre...		

APÊNDICE D - QUADRO DA REVISÃO DA LITERATURA DO ESTADO DA ARTE

QUADRO – REVISÃO DA LITERATURA DO ESTADO DA ARTE

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO	ANO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS
Adérbal Felipe Amorim Pinto da Silva	A integração dos alunos luso venezuelanos no sistema de ensino da Madeira: a sua percepção sobre a integração e inclusão	Identidades pessoais, Inclusão, Integração, Mediação Intercultural, Mediação sociopedagógica, Migrações	Por meio dos estudos, conseguiu-se perceber que a não integração dos jovens nas suas turmas é uma realidade, pese, todavia, a boa integração no espaço escolar. E as dinâmicas interpessoais com os outros indivíduos da turma não são as ideais tendo em conta o objetivo de integração e inclusão tal como é definido e conhecido. Vivem cerrados, ainda, no universo da cultura e dos signos venezuelanos, mas, também não encontram do outro lado, nos seus pares, abertura ou uma fincha entreaberta que os faça sentir acolhidos, a si e à diversidade cultural que carregam.	2020	Dissertação de Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social da ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA/ PORTUGAL.
Paola Andreucci Anunnziata Claudia Munssila Turra Cécilia Montecino Ávila	Inclusión educativa y parentalidad positiva: la perspectiva de niños y niñas inmigrantes venezolanos/as de primer ciclo escolar en escuelas públicas de Santiago de Chile	Educação inclusiva, Parentalidad positiva, migración y apoyo emocional.	O objetivo era dar voz a essa faixa etária, a fim de descrever como a parentalidade positiva se torna um agente protetor da Inclusão Educativa. Os resultados permitem concluir que as habilidades positivas dos pais, especialmente as habilidades de apoio emocional, têm um impacto positivo.	2021	Artigo publicado na Revista Educación 2021(59) , Santiago/Chile. p. 172-192
Cora Elena Gonzalo Zambrano	Reflexões sobre Língua e Interculturalidade em uma escola da fronteira Brasil/Venezuela	Transculturalidade, Interculturalidade, Escola Fronteira	Os resultados da pesquisa destacam a importância da Educação intercultural para uma efetiva interação entre grupos diferentes, mostrando que a relação entre docentes e discentes na referida escola ainda é de imposição da cultura dominante.	2018	Artigo Publicado na Revista Leia Escola , Campina Grande-Paraíba

Leila Adriana Baptaglin Patrícia de Sousa Monteiro	Diversidade Cultural: Processos Migratórios e a Educação municipal de Boa Vista, RR	Diversidade cultural, Imigração, Escola	A análise dos dados mostra a necessidade de desenvolver práticas educacionais que atendam a diversidade cultural no ambiente escolar. Situação que perpassa pela formação e atuação do profissional docente, mas também pela qualificação da equipe gestora das escolas e da Secretaria Municipal.	2021	Artigo publicado na Revista Exitus , Santarém/PA Vol. 11, p.01-22
Graciete dos Santos Araújo Marquiza Castro de Almeida Carmem Véra Nunes Spotti	Políticas Públicas para a Educação Intercultural de Roraima: um estudo sobre as Mediações Necessárias	Política públicas, Globalização, Educação, Intercultural, Escola, Professor	O estudo concebeu como desafio projetos coletivos que preservem e garantam o direito, reconhecendo as diferenças e culturas dos alunos, um desafio para a educação Roraimense.	2020	Artigo Publicado nos periódicos da UFAM BUSINESS REVIEW , Manaus, AM.
Graciete da Silva Barros	Educar nas Fronteiras: reflexões sobre identidade e interculturalidade nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela	Cultura Identidade Interculturalidade Fronteira	As identidades formadas nas escolas da fronteira Brasil-Venezuela precisam ser (re)inventadas, transitórias, não fixas e até mesmo provisórias, pois as identidades são constituídas a partir das vivências nos diferentes momentos sociais; não é somente uma espécie de pertencimento, mas é, em muitos sentidos, fonte de significados e experiências que possibilitam o encontro com o -outro., criando novas identidades, por essa razão que a mesma é contraditória e relacional, pois nasce e se desenvolve mediante a interação com o outro.	2019	Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima-UJERR e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia-IFRR.
Maria José Barroso da Silva	Um olhar sobre a Educação Interculturalidade e Educação: alunos migrantes na Escola Municipal de Boa Vista/RR	Migração e Interculturalidade, Diversidade Cultural, Educação, Identidade e Alteridade	Ela constatou que, na Escola Municipal pesquisada 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. Os caminhos da interculturalidade, podem ser uma força para responder às condições que a realidade	2021	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras - PPG/SOF , da

Patrícia de Sousa Silva Monteiro	Práticas educativas culturais/artísticas: um olhar para os processos migratórios nas escolas municipais de Boa Vista/RR	Práticas educativas, Arte, comunicação	educativa e multicultural que apresenta.	2021	Universidade Federal de Roraima.
Aline Ellen Nunes de Carvalho	O processo de Inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede Estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação	Imigração venezuelana, Inclusão Educação intercultural	Com o estudo foi possível perceber a amplitude das estratégias que estão sendo mobilizadas, no sentido de entender e ampliar as práticas educativas culturais/artísticas nas escolas municipais de Boa Vista. Porém anotou-se as dificuldades de operacionalização das práticas de ensino a partir da realidade de ferramentas tecnológicas sendo pouco explorada as experimentações artísticas realizadas neste contexto da pandemia da covid-19. Na pesquisa, a autora encontrou a realização de atividades, projetos que visam acolher e integrar os imigrantes venezuelanos; porém ressaltou a falta de políticas públicas de inclusão dos imigrantes, como o ensino da língua portuguesa aos alunos migrantes e falta de domínio do idioma espanhol por parte dos profissionais da escola;	2022	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação - PPGE , da Universidade Federal de Roraima.

Fonte: elaboração própria (2022), baseada em pesquisas nos sites: Portal de Periódicos da Capes; BDTD; Google Acadêmico e Scielo.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA/AUTORIZAÇÃO



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
 SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE PESSOAS
 GERÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

CARTA DE ANUÊNCIA / AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura declara apoio à realização da pesquisa acadêmica intitulada: "INTERCULTURALIDADE ENTRE CRIANÇAS BRASILEIRAS E VENEZUELANAS EM UMA ESCOLA DO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RORAIMA ", aceitando a Pesquisadora VALDIZA DOS SANTOS CARVALHO acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Roraima - UFRR, orientada pelo Profr. Dr. João Paulino da Silva Neto. A pesquisa tem como **objetivo analisar o processo de interculturalidade entre crianças brasileiras e venezuelanas em uma Escola do Município de Boa Vista - Roraima. A instituição selecionada para realização da pesquisa é a Escola Municipal Newton Tavares. A metodologia da pesquisa será de abordagem qualitativa, recorrendo à pesquisa de campo na referida escola. O período da realização da pesquisa será de 20/09/2022 à 10/12/2022.**

Ciente dos objetivos, dos procedimentos metodológicos e de sua responsabilidade como pesquisadora da referida Instituição Proponente/Co-participante, concedemos a anuência para o seu desenvolvimento.

Esta carta de anuência está condicionada ao cumprimento das determinações éticas da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares, comprometendo-se a utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Antes de iniciar a coleta de dados a pesquisadora deverá apresentar a esta secretaria o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Solicitamos que, ao concluir o estudo, o pesquisador responsável apresente uma cópia do relatório a Coordenação de Formação na Secretaria Municipal de Educação e Cultura.

No caso do não cumprimento, há liberdade de retirar esta anuência a qualquer momento sem incorrer em penalização alguma.

Boa Vista-RR, 20 de Setembro de 2022.

Herica Maria Castro dos Santos Paixão
 COORDENADORA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

MAT. 27287

ANEXO B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇA)

TALE (Português para criança)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá criança, você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista-Roraima”**. Seus pais ou responsáveis permitiram que você participe. Por meio desta pesquisa, queremos saber como acontece a interculturalidade entre vocês crianças neste espaço escolar. Sua participação será de forma simples, a pesquisadora irá observar algumas atividades de vocês de forma muito discreta e poderá participar de algumas atividades com vocês.

Esta pesquisa é considerada segura, mas existe o risco de você se sentir incomodada(o), ou triste, por estar sendo olhado por alguém de fora do convívio de vocês. Qualquer coisa que vocês sentirem, podem falar imediatamente. Mesmo assim, haverá também coisas boas, como a produção do conhecimento sobre a interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras, a criatividade de vocês nas relações interculturais. Isso pode ajudar outras pessoas e contribuir para construção de políticas públicas de inclusão aos migrantes tão necessárias ao Estado de Roraima.

Manteremos o sigilo sobre todos os dados observados no seu cotidiano escolar. Você receberá uma via deste termo. Qualquer dúvida, ou situações que venha ocorrer você pode falar com os pesquisadores através dos pais ou responsáveis de vocês pelos telefones dos pesquisadores responsáveis: Valdiza dos Santos Carvalho (95 981114087) e do professor doutor João Paulino da Silva Neto (95981292305).

Eu, _____ aceito participar da pesquisa já explicada pela pesquisadora. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Assinatura da criança

Pesquisadora

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail:ppgeduc@ufrr.br

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

ANEXO C – TÉRMINO DEL CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO (NIÑO)

TALE (Español para los niños)

TÉRMINO DEL CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Estás siendo invitado a participar en una investigación que lleva por nombre “**Interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en una Escuela Municipal de Boa Vista, Roraima**”. Tu responsable legal (padre, madre o representante) ya ha autorizado tu participación previamente y eres libre para decidir si deseas participar o no. Hemos hecho todo lo posible por hacer la actividad muy sencilla y amigable en la interacción entre tú y el investigador, dentro de tus actividades escolares diarias. A través de esta investigación queremos conocer cómo ocurre la interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en la escuela. Esta investigación se ha diseñado para que sea segura y sin riesgos, sin embargo, podría existir la posibilidad de que en algún momento te llegaras a sentir un poco incómodo con la presencia del investigador en algunas actividades de tu rutina escolar o sentirte apenado por ser observado por otras personas en el entorno. Sin embargo, tu participación podría ser muy importante y útil para entender mejor la interacción intercultural entre los niños venezolanos y brasileños. Esta investigación podrá contribuir para la elaboración de políticas públicas de inclusión para los niños inmigrantes en las escuelas. Mantendremos la confidencialidad la información personal que nos suministres ya que nos enfocaremos enteramente en las experiencias en la escuela que nos puedas relatar. Recibirás una copia de este término de consentimiento y cualquier duda o situación que pueda surgir, puedes entrar en contacto con los investigadores a través de sus teléfonos: Valdiza dos Santos Carvalho (95 98114087) y el profesor João Paulino da Silva Neto (95981292305).

Yo, _____, acepto participar por libre voluntad en la investigación “**Interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en una Escuela Municipal de Boa Vista**”. Fui informado y comprendí los pros y contras de mi participación y estoy consciente de que puedo decir “sí” y participar, pero que, igualmente, también cuento con el derecho de decir “no” para no continuar en cualquier momento, sin que eso genere algún castigo, consecuencia negativa o molestia del investigador. Declaro que los investigadores respondieron debidamente todas mis dudas y que hablaron con mi responsable legal (padre, madre o representante) quien estuvo de acuerdo y autorizó mi participación. Recibí una copia de este formulario de consentimiento, lo leí y acepto participar en la investigación.

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Firma del niño

Firma de la investigadora

Dirección del investigador: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufrr.

Dirección del Comité de Ética em Investigación: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

ANEXO D – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre “**Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista-Roraima**” sob a responsabilidade dos pesquisadores: Valdiza dos Santos Carvalho (estudante de Mestrado do PPGEDUC/UFRR) e o professor Dr. João Paulino da Silva Neto (Orientador da Dissertação). Serão incluídos nesta pesquisa somente mães ou pais de alunos brasileiros que tenham filhos matriculados na Escola Municipal Newton Tavares. A sua participação é inteiramente livre e gratuita e lhes será assegurado total sigilo das suas respostas que serão utilizadas tão somente para os fins da pesquisa em questão. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar sem nenhum prejuízo a você ou aos pesquisadores.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como se processa a interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em contexto escolar. A entrevista será de seis questões com respostas abertas sobre a interculturalidade no cotidiano escolar. A sua participação consiste em responder as perguntas presencialmente mediante a pesquisadora, da qual fará anotações e uma gravação de voz para transcrição posterior.

Como toda pesquisa poderá ocorrer riscos: será provável que a comunidade escolar se incomode com a presença da pesquisadora entrevistando algumas pessoas; Os pais dos alunos pode ser que não se sintam à vontade para uma entrevista e não queiram se expor por medo de futuras consequências; As perguntas contidas nas entrevistas podem recordar algumas experiências do passado de conflitos da não acolhida; Caso você se sinta desconfortável e constrangido(a) mediante determinadas perguntas, você tem o direito de não respondê-la, e poderá interromper a sua participação em qualquer etapa do processo sem acarretar prejuízos nem para você, nem para os pesquisadores.

O presente estudo pretende gerar conhecimentos capazes de problematizar as práticas de interculturalidade praticadas nas escolas municipais. Os resultados da pesquisa, poderão contribuir para construção de políticas públicas de inclusão aos migrantes, tão necessárias ao Estado de Roraima.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação. Quaisquer dúvidas posteriores a pesquisa, você poderá entrar em contato conosco, através dos telefones dos pesquisadores responsáveis: Valdiza dos Santos Carvalho (95 981114087) e do professor doutor João Paulino da Silva Neto (95981292305). **Endereço do CEP/UFRR:** Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR. E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26.

Boa Vista, ____ Dezembro de 2022.

Eu, _____ (nome por extenso do participante da pesquisa), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Pesquisadora Valdiza dos Santos Carvalho (estudante de Mestrado - PPGEDUC/UFRR)

ANEXO E – TCLE – TERMO DEL CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

TCLE -TERMO DEL CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Usted está siendo invitado a participar en la investigación “**Interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en una Escuela Municipal de Boa Vista-Roraima**” a cargo de los investigadores: Valdiza dos Santos Carvalho (estudiante de maestría educación en el Programa de Posgraduación en Educación (PPGEDUC) de la Universidad Federal de Roraima (UFRR)) y el profesor João Paulino da Silva Neto (tutor de tesis). Serán incluidos en la investigación solamente madres o padres de los niños matriculados en la Escuela Municipal Newton Tavares. Su asistencia no es obligatoria y en cualquier momento puede retirarse de la participación en la investigación sin ningún tipo de consecuencia para usted o los investigadores. Esta investigación es realizada con ética y las respuestas solamente se utilizarán para fines de la investigación.

El objetivo de esta investigación es analizar cómo se procesa la interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en el contexto escolar. La investigación se realizará a través de una entrevista con seis (6) preguntas y respuestas abiertas sobre la interculturalidad en el cotidiano escolar entre alumnos brasileños y migrantes. Su participación consiste en responder las preguntas personalmente a través del investigador, quien tomará notas y una grabación de voz, para su posterior transcripción.

Esta investigación es muy importante, pero puede conllevar algunos riesgos: las preguntas implicarán respuestas que pueden hacerle recordar hechos relacionados con la convivencia entre sus colegas; si se siente invadido en su privacidad, avergonzado por ciertas preguntas o cree o no quiere responder, su derecho a interrumpir su participación en cualquier etapa del proceso está garantizado, sin que ello cause ningún perjuicio a Usted o a los investigadores. También es probable que la comunidad escolar se sienta incómodo con la presencia de la investigadora.

Los resultados de esta investigación serán incluidos en una Tesis de Maestría y que puede contribuir a la construcción de políticas públicas para la inclusión de la niñez migrante en la escuela primaria, la cual es muy necesaria en el Estado de Roraima.

Usted recibirá una copia de este Termo de Consentimiento con el número de teléfono, dirección institucional del investigador principal y del Comité de Ética y Pesquisa (CEP) y podrá hacer sus preguntas sobre el proyecto y su participación, ahora o en cualquier momento. Puede contactarnos, siempre que sea necesario, a través del número de teléfono de los investigadores responsables: Valdiza dos Santos Carvalho (95 981114087) y el profesor João Paulino da Silva Neto (95 981292305). **Dirección del Comité de Ética en Investigación:** Bloco da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) da Universidade Federal de Roraima (UFRR), última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26.

Boa Vista, ____ de Diciembre de 2022.

Yo, _____ (nombre completo del participante de la investigación), declaro que entiendo los objetivos de mi participación en la investigación y acepto participar.

Firma del participante de la investigación

Investigadora Valdiza dos Santos Carvalho (estudiante de maestría - PPGEDUC/UFRR)

ANEXO F – TCLE – PARA LOS PADRES, O MADRES, O RESPONSABLES DEL MENORES

TCLE- PARA LOS PADRES, O MADRES, O RESPONSABLES DEL MENORES

TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO LIBRE Y ACLARADO

Yo, (nombre completo) _____, de nacionalidad _____, estado civil _____, de profesión _____, titular de cédula de identidad o RNM N° _____, y CPF N° _____, como representante legal del menor de edad mencionado a continuación, luego de leer y comprender el objeto de la investigación que se menciona a continuación, autorizo expresamente la participación del menor de edad (nombre completo) _____, número de cédula _____, con fecha de nacimiento de _____ y con _____ años de edad, para participar en la investigación sobre **“Interculturalidad entre niños venezolanos y brasileños en una Escuela Municipal de Boa Vista-Roraima”** a cargo de los investigadores: Valdiza dos Santos Carvalho (estudiante de maestría en PPGEDUC/UFRR) y profesor João Paulino da Silva Neto (Asesor de Tesis).

Entiendo que el objetivo de esta investigación es analizar cómo se procesa la interculturalidad entre niños brasileños y venezolanos en una Escuela Municipal de Boa Vista, Roraima. La investigación con los niños más pequeños será a través de la observación de actividades realizadas en la rutina escolar. Entendí que la participación de mi hijo(a) consistirá en una participación indirecta, pero no responderá preguntas programadas del investigador.

Entiendo los riesgos y beneficios asociados a la investigación y sé que podré contactar a los investigadores, siempre que lo estime necesario, a través de sus números de teléfono debidamente informados. Esta autorización se otorga a título gratuito y este instrumento particular de autorización se celebra de manera definitiva, irreversible e irrevocable, y las partes se obligan por sí mismas y sus causahabientes en cualquier título a respetar íntegramente los términos y condiciones aquí estipulados.

Siendo esta la expresión de mi voluntad, declaro que autorizo la participación del menor antes descrito sin que haya nada que reclamar como derechos conexos y firmo esta autorización.

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Nombre y firma del Responsable Legal

Dirección del investigador: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDUC/UFRR). Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufrr.

Dirección del Comité de Ética em Investigaci3n: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: coep@ufrr.br (95) 3621-3112 Ramal 26.

ANEXO G – TCLE PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS DE MENORES

(TCLE) PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS DE MENORES(PORTUGUÊS)

TERMO DE LIVRE E CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu, (nome completo) _____, (nacionalidade) _____, (estado civil) _____, (profissão) _____, titular da cédula de identidade RG n° _____ e CPF n° _____, como representante legal do/a menor abaixo referido, após ler e entender o propósito da pesquisa abaixo referida, **autorizo expressamente** a participação do/ menor (nome completo) _____, sob o n° do CPF _____, com data de nascimento em _____ e com _____ anos de idade, a participar pesquisa sobre **“Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista-Roraima”** sob a responsabilidade dos pesquisadores: Valdiza dos Santos Carvalho(estudante de Mestrado do PPGEDUC/UFRR) e do professor doutor João Paulino da Silva Neto (Orientador da Dissertação). Entendi que objetivo dessa pesquisa é analisar como se processa a interculturalidade entre crianças no espaço escolar. A pesquisa com as crianças menores será por meio da observação participante de atividades realizadas no cotidiano escolar. Entendi que a participação do/a meu/minha filho/a consistirá em participação indireta, pois não responderá perguntas programadas da pesquisadora.

Compreendi os riscos e benefícios dessa pesquisa e sei que poderei entrar em contato com ao pesquisadores, sempre que achar necessário, através dos seus telefones, devidamente informados. A presente autorização é concedida a título gratuito e o presente instrumento particular de autorização é celebrado em caráter definitivo, irrevogável e irretroatável, obrigando-se as partes por si e por seus sucessores a qualquer título, a respeitarem integralmente os termos e condições aqui estipuladas.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo a participação do/a menor acima descrito/a sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos e assino a presente autorização.

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Nome e assinatura do Responsável Legal

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Educação–PPGEDUC/UFRR).

Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufr.br

Endereço do CEP/UFRR: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR. E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

ANEXO H - TCLE(Professores) -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TCLE(Professores) -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa sobre **“Interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras em uma Escola Municipal de Boa Vista-RR** sob a responsabilidade dos pesquisadores: Valdiza dos Santos Carvalho (estudante de Mestrado do PPGEDUC/UFRR) e o professor Dr. João Paulino da Silva Neto (Orientador de Dissertação). Serão incluídos nesta pesquisa somente os professores que atuam na Escola Municipal Newton Tavares no Ensino Fundamental (series iniciais de 1º ao 5º), que tenham alunos venezuelanos em sua sala de aula. A sua participação é inteiramente livre e gratuita e lhes será assegurado total sigilo das suas respostas que serão utilizadas tão somente para os fins da pesquisa em questão. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você pode desistir de participar sem nenhum prejuízo para você ou para os pesquisadores.

O objetivo dessa pesquisa é analisar como se processa a interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras nas Escolas Municipais de Boa Vista-Roraima. A entrevista será de seis questões com respostas abertas sobre a interculturalidade no cotidiano escolar entre venezuelanos e brasileiros. A sua participação consiste em responder as perguntas presencialmente mediante a pesquisadora, da qual fará anotações e uma gravação de voz para transcrição posterior caso seja necessário.

Como toda pesquisa, poderá ocorrer riscos, será provável que a comunidade escolar se incomode com a presença da pesquisadora entrevistando algumas pessoas. Alguns professores, poderão não se sentir à vontade em responder a entrevista, e não queiram se expor por medo de futuras consequências. As perguntas contidas nas entrevistas podem recordar algumas experiências do passado, ou de conflitos da não acolhida.

O presente estudo pretende gerar conhecimentos capazes de problematizar as práticas de interculturalidade praticadas nas escolas municipais, as entrevistas, os participantes da pesquisa serão informados sobre a importância da mesma para a produção do conhecimento sobre os processos de interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras. Os resultados da pesquisa, poderão contribuir para construção de políticas públicas de inclusão aos migrantes, tão necessárias ao Estado de Roraima.

Você receberá uma via deste termo com o telefone e o endereço institucional da pesquisadora principal e do CEP e poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua

participação. Vocês poderão entrar em contato conosco, sempre que achar necessário, através dos telefones dos pesquisadores responsáveis: Valdiza dos Santos Carvalho (95 98114087) e do professor doutor João Paulino da Silva Neto (95981292305) caso tenha alguma dúvida.

Boa Vista, ____ de Dezembro de 2022.

Pesquisadora Valdiza dos Santos Carvalho (estudante de Mestrado - PPGEDUC/UFRR)

Eu, _____ (nome por extenso do participante da pesquisa), declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Endereço dos pesquisadores: Universidade Federal de Roraima (Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGEDUC/UFRR).

Av. Cap. Ene Garcez, 2413, Centro de Ciências Humanas, sala 53 – Aeroporto (Campus Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR E-mail: ppgeduc@ufr.br

Endereço do CEP/UFRR: Bloco da PRPPG-UFRR, última sala do corredor em forma de T à esquerda (o prédio da PRPPG fica localizado atrás da Reitoria e ao lado da Diretoria de Administração e Recursos Humanos - DARH) Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista – RR. E-mail: coep@ufr.br (95) 3621-3112 Ramal 26

ANEXO I – PARECER Nº 5.649.544/CEP-UFRR

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: INTERCULTURALIDADE ENTRE CRIANÇAS VENEZUELANAS E BRASILEIRAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA-RR

Pesquisador: Valdiza dos Santos Carvalho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 63029422.4.0000.5302

Instituição Proponente: Universidade Federal de Roraima - UFR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.649.544

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisas intitulado INTERCULTURALIDADE ENTRE CRIANÇAS VENEZUELANAS E BRASILEIRAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE BOA VISTA-RR, foi apresentado para Exame de Qualificação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima, sob a orientação do professor doutor João Paulino da Silva Neto.

De acordo com esta pesquisadora, "O propósito deste Projeto de pesquisa é analisar o processo de interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras nas Escolas Municipais de Boa Vista-Roraima. Mesmo em um contexto de quase dois anos de acentuada pandemia da Covid-19, com políticas migratórias restritivas, houve uma entrada significativa de migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil. Conforme a Plataforma R4V, "somam-se entre refugiados reconhecidos, solicitantes de refúgio e pedidos de residência, 351.958 registrados no Sistema Tráfego Internacional. Nestes dados ainda não estão registrados os passaram nos últimos 2 anos, pelas "trochas", que vão sendo incorporados assim que regularizam a documentação. Eduardo Stein, representante Especial Conjunto do ACNUR e da OIM para Refugiados e Migrantes da Venezuela, no prólogo do RMRP- Refugee, and Migrant Response Plan 2022, afirma: A América Latina e o Caribe são testemunhas do maior fluxo de refugiados e migrantes da história da região. Mais de 6

milhões de venezuelanos deixaram seu país de origem, com cerca de 5 milhões hospedados na região. A pandemia de COVID-19 aprofundou as desigualdades pré-existent e aumentou a vulnerabilidade de refugiados e migrantes. Os efeitos nas condições de vida, segurança, dignidade

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto

CEP: 69.310-000

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112

Fax: (95)3621-3112

E-mail: coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.649.544

e saúde dos refugiados e migrantes da Venezuela e das comunidades anfitriãs foram dramáticos (RELATÓRIO RPMP, 2022, p. 14). Com esta afirmação, pode-se pensar no perigo, na exploração que estas pessoas passam quando decidem migrar, principalmente mulheres e crianças, as quais são quase 50% da população que migra pela fronteira Brasil-Venezuela. Mesmo em situação de vulnerabilidade, as pessoas que migram têm uma esperança de uma vida melhor. A nova Lei de Migração nº 13.445 (BRASIL, 2017), no artigo 3º, sobre os princípios e as garantias de Direitos, assegura ao migrante tratamento igualitário em relação aos nacionais: [...] a política migratória brasileira deverá reger-se por todos os princípios ali constantes, merecendo destaque o princípio do repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminações; o princípio da não criminalização da imigração; princípio da acolhida humanitária; princípio da igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e seus familiares; princípio da proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante e o princípio da promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil (BRASIL, 2017, artigo 3º, I-VII). É importante notar que na lei não há nenhuma diferença de tratamento e de oportunidades ao migrante e seus familiares, o que se poderia pensar no acesso igualitário e livre dos migrantes aos serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social. Neste contexto de intensa migração, faz-se necessária uma séria reflexão sobre a Educação, pois, segundo Freire (2011, p.15), não há educação sem amor, o amor implica uma luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama, não compreende o próximo, não o respeita. Isso significa que se deve estimular uma Educação Inclusiva que transforme a pessoa e a sociedade, assim como alerta Veiga Neto (2008, p. 17), o caráter ambivalente da inclusão, muitas vezes, inclui-se para excluir. Colocamos o outro para dentro de um espaço comum concreto ou simbólico, pouco importa, para que se garantam saberes sobre esse outro e desde que esse outro continue a ser "um outro". É o que, muitas vezes, acontece com a inclusão de migrantes e refugiados, ou seja, estão sendo matriculados apenas para somar número ou para fins financeiros. O Estado de Roraima é marcado pelas migrações internas e internacionais. Os migrantes internos são a maioria. É comum encontrar pessoas de outros Estados do Brasil em Roraima, com destaque para os maranhenses, paraenses e amazonenses. Nos últimos 5 anos, a migração internacional tem se intensificado com a entrada de venezuelanos. Percebe-se que as relações interculturais não são "tranquilas", há sinais de xenofobia, discriminação e violências contra este público. O intuito de pesquisar a interculturalidade entre

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.649.544

crianças venezuelanas e brasileiras pode trazer alguma contribuição para futuras políticas públicas de integração dos migrantes Linha de Pesquisa 2: Educação e Processos Inclusivos.

Metodologia Proposta:

Far-se-á a pesquisa de campo, com o objetivo de obter informações e/ou conhecimentos acerca do problema para o qual se procura uma resposta.

Nesta pesquisa, utilizar-se-á as técnicas qualitativas descritivas, como os instrumentos da observação participante, diário de campo e entrevistas semiestruturadas. De acordo com Creswell (2010), ação pela abordagem participativa é recursiva, visando produzir transformações práticas, por meio de sugestões de agendas de mudanças, pois concentra-se em ajudar pessoas a se emanciparem das relações interculturais e superar as

estruturas irracionais e injustas que as envolvem, gerando ações concretas para transformações. A observação participante com as crianças venezuelanas e brasileiras no espaço escolar: entradas, recreios, sala de aula, eventos, e atividades focadas nas interações interculturais, se fará anotações no diário de campo, de forma discreta. As crianças das salas selecionadas para pesquisa, assinarão voluntariamente o (TALE para

criança), em duas línguas: português e espanhol. Para os pais venezuelanos e brasileiros que estiverem de acordo que seus filhos participem da pesquisa, será disponibilizado o termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em duas línguas (português e espanhol). Posteriormente, serão aplicadas as entrevistas semiestruturadas aos pais e professores da escola, os quais também assinarão os termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas com os pais brasileiros e venezuelanos recolherão narrativas das experiências que permitirão conhecer as dificuldades enfrentadas, quanto à inclusão dos migrantes na escola, considerando as questões linguísticas e culturais. Ao todo, pretende-se entrevistar pais brasileiros e pais venezuelanos, observando-se, na medida do possível, a equidade de gênero e a proporcionalidade. As entrevistas semiestruturadas permitirão recolher narrativas que apresentem os desafios e as possibilidades do processo de interculturalidade por meio da Educação. As entrevistas com os professores são oportunidades para compreender as práticas socioculturais e linguísticas usadas no cotidiano escolar, por meio da coleta de dados narrativos, estudando as particularidades e experiências individuais que permitem conhecer e descobrir como pensam ou se sentem, em seu cotidiano escolar com alunos migrantes. As entrevistas serão previstas com os professores das escolas selecionada, que tem alunos migrantes em sua sala de aula. A análise dos dados recolhidos no campo, servirão de base nos estudos do discurso crítico, a fim de conferir os elementos de interculturalidade, sejam explícitos ou

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000

UF: RR **Município:** BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.649.544

implícitos, nos documentos, nas observações e nas entrevistas para finalmente os dados serem triangulados.

Metodologia de Análise de Dados:

As análises dos dados partirão do nível concreto, que serão as palavras e frases destacadas, ao nível mais abstrato, que será a interpretação dos discursos narrativos. Para isso, buscar-se-á mais a compreensão dos processos discursivos do que a interpretação dos textos (escritos ou captados nos documentos e entrevistas), os quais serão interpretados à luz das descobertas teóricas.

Critério de Inclusão:

Participarão da pesquisa 60 crianças venezuelanas e brasileiras (meninas e meninos) que estiverem matriculadas nas escolas selecionadas. A técnica a ser usada com as crianças será a da observação participante das relações interculturais vivenciadas no espaço e nas atividades escolares.

Serão realizadas 21 entrevistas semiestruturadas com venezuelanos e brasileiros cuja os filhos estejam interagindo com crianças migrantes, nas escolas de 1º ao 5º do Ensino Fundamental. Da mesma forma, serão entrevistados com 10 professores da(s) escola(s) referida(s), que tenham alunos migrantes em suas salas de aulas.

Critério de Exclusão:

Não participarão da pesquisa crianças não matriculadas na referida escola da pesquisa, e migrantes de outras nacionalidades, nem professores externos à escola, ou interno que não tenham alunos venezuelanos em sua sala de aula. Não serão incluídos na pesquisa pessoas de etnias indígenas. Não serão entrevistadas pessoas com extrema vulnerabilidade (pessoas com restrição da liberdade, doença mental ou em situação de substancial diminuição em sua capacidade de decisão ou pacientes com doenças infectocontagiosas).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o processo de interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras nas Escolas Municipais de Boa Vista-Roraima

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar na matrícula escolar a inscrição das crianças venezuelanas;
- 2) Observar se existe e como se processa a interculturalidade entre as crianças venezuelanas e brasileiras no cotidiano escolar;
- 3) Conhecer as práticas cotidianas socioculturais e linguísticas entre crianças venezuelanas e

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000

UF: RR **Município:** BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.649.544

brasileiras, seus familiares e professores

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Toda pesquisa prevê riscos. É provável que a comunidade escolar se incomode com a presença da pesquisadora nas observações das crianças em atividades escolares; e também que pais e professores não se sintam à vontade para uma entrevista e não queiram se expor por medo de futuras consequências. As perguntas contidas nas entrevistas podem recordar algumas experiências do passado de conflitos da não acolhida. Por isso, esta pesquisa seguirá todos os protocolos de sigilos e proteção. Mesmo que alguns, ainda assim, possam se sentir invadidos na sua privacidade. Será considerado o direito da não participação na pesquisa, sendo inteiramente assegurado em qualquer etapa do processo.

Benefícios:

O presente estudo pretende gerar conhecimentos capazes de problematizar as práticas de interculturalidade praticadas nas escolas municipais, as entrevistas, os participantes da pesquisa serão informados sobre a importância da mesma para a produção do conhecimento sobre os processos de interculturalidade entre crianças venezuelanas e brasileiras. Os resultados da pesquisa, poderão contribuir para construção de políticas públicas de inclusão aos migrantes, tão necessárias ao Estado de Roraima.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de Projeto de Dissertação de mestrado que estuda relações interculturais entre crianças migrantes e brasileiras. Desenho de estudo cuidadoso e atento às observações e recomendações éticas. Bem embasado metodologicamente de acordo com os critérios éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória constam no projeto de pesquisa e analisados à contento. O TCLE e os Termos de Assentimento estão devidamente preenchidos e traduzidos (com adequada revisão), para o espanhol, com linguagem simples e acessível, adaptada às crianças, aos pais e professores/as participantes da pesquisa

Recomendações:

Vide conclusões ou pendências e lista de inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa, pois não foram observados óbices éticos.

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto

CEP: 69.310-000

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112

Fax: (95)3621-3112

E-mail: coep@ufr.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR**



Continuação do Parecer: 5.649.544

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1985955.pdf	22/07/2022 22:46:35		Aceito
Outros	DOC10_.docx	22/07/2022 22:43:08	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
Outros	DOC9_.docx	22/07/2022 22:42:41	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
Outros	DOC8_.docx	22/07/2022 22:41:55	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DOC_PD.pdf	22/07/2022 22:30:53	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
Cronograma	DOC_2.docx	22/07/2022 22:28:35	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC7_.docx	22/07/2022 22:23:56	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC6_.docx	22/07/2022 22:23:40	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC5_.docx	22/07/2022 22:23:29	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC4_.docx	22/07/2022 22:23:18	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC3_.docx	22/07/2022 22:23:08	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC2_.docx	22/07/2022 22:21:11	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	DOC1.docx	22/07/2022 22:20:51	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.

Bairro: Aeroporto

CEP: 69.310-000

UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)3621-3112

Fax: (95)3621-3112

E-mail: coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 5.649.544

Ausência	DOC1.docx	22/07/2022 22:20:51	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
Outros	DOC1_.pdf	22/07/2022 22:19:47	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
Orçamento	DOC_.docx	22/07/2022 22:09:19	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito
Folha de Rosto	DOC_.pdf	22/07/2022 22:07:57	Valdiza dos Santos Carvalho	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 16 de Setembro de 2022

Assinado por:
Fernanda Ax Wilhelm
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco PRPPG/UFRR, Sala CEP/UFRR.
Bairro: Aeroporto **CEP:** 69.310-000
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-mail:** coep@ufrr.br