

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E
DAS MISSÕES – CAMPUS FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INCLUSÃO DE ALUNOS
REFUGIADOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CUIABÁ-MT

Mestrando: Rafael Masson Furtado

Frederico Westphalen - RS

2021

Rafael Masson Furtado

O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INCLUSÃO DE ALUNOS
REFUGIADOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CUIABÁ-MT

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós- Graduação em
Educação (Mestrado em Educação)
da URI – Campus Frederico
Westphalen como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

Professor Orientador: Dr. Daniel
Pulcherio Fensterseifer

Frederico Westphalen - RS

2021.

Rafael Masson Furtado

O DIREITO À EDUCAÇÃO E À INCLUSÃO DE ALUNOS
REFUGIADOS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE CUIABÁ-MT

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil

Prof. Dr. Fabiano Lourenço de Menezes
UNISANTOS

Profª. Dra. Eliane Cadoná
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Brasil

F992d Furtado, Rafael Masson

O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT/ Rafael Masson Furtado. – 2021.

145p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada – URI
Câmpus de Frederico Westphalen, 2021.

“Orientação: Prof. Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer”

1. Direito 2. Educação 3. Inclusão 4. Refugiado I. Título II. Furtado,
Rafael Masson

CDU:342.7:37

Catálogo na fonte: bibliotecária Andréia Mazzonetto Zanon CRB 10/2626

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me dar a oportunidade de participar da, até então, maior experiência enriquecedora e construtiva na área da Educação que já participei.

A minha esposa, Jansiléia Francisca Nogueira, a quem amo, dedico um especial agradecimento pela imensa parceria, companheirismo e compreensão ao longo desta jornada de novos descobrimentos.

Aos meus pais, Armando Furtado de Figueiredo (in memorian) e Enedina Masson Furtado pela educação e apoio que sempre me deram, durante toda minha vida.

Ao meu irmão Armando Masson Furtado e família, pelo vínculo fraterno, pelas palavras de apoio e motivadoras.

Às Famílias Fraga Nogueira e “Moriços” pelo incentivo e apoio nesse percurso.

Meus sinceros agradecimentos ao Professor Dr. Daniel Pulcherio Fensterseifer, que de forma generosa me orientou neste trabalho. Gratidão pelo apoio, pelos conselhos, pela dedicação e principalmente pelas conversas motivadoras e contribuições para a pesquisa.

À Banca Examinadora composta pelos professores Dr Fabiano Lourenço de Menezes e Dra Eliane Cadoná pelas valiosas contribuições para a realização dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGEDU da URI por ofertar a Turma do Minter – Rondonópolis/MT (Mestrado) possibilitando a realização de um sonho.

A todos os Professores do Mestrado, pois sem eles, este trabalho não seria possível, uma vez que a base e formação crítica que nos proporcionaram, foram fundamentais.

Aos Gestores e Profissionais da Educação da Unidade Educacional E.E. Escola Estadual Alcebiades Calháu, pela participação e contribuições na pesquisa, em especial a Professora Ma. Ângela Maria Almeida Demarco, pelo empenho em nos ajudar no convencimento da importância em participar deste trabalho.

Agradeço a todos que, de modo direto ou indireto, ajudaram para que esta pesquisa se tornasse uma realidade.

A todos, muito obrigado!

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das
Missões Campus Frederico Westphalen

Direção do Campus

Diretora Geral: Dra. Sílvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Dr. Ezequiel Plínio Albarello

Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas – Chefia: Ma. Maria Cristina Gubiani Aita

Programa de Pós-graduação (Mestrado em Educação) - Coordenação: Dra. Luci
Mary Duso Pacheco

Linha de Pesquisa

Políticas Públicas e Gestão da Educação

LISTA DE TABELAS

Tabela do Questionário 1 (dos Gestores)

Tabela do Questionário 2 (dos Profissionais da Educação)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Sub-regiões da fronteira Brasil-Venezuela

FIGURA 2 – Tabela de distribuição das funções do Comitê Federal, subcomitês e parceiros na Operação Acolhida.

FIGURA 3- Mapeamento e número de venezuelanos refugiados participantes da Interiorização no Brasil.

FIGURA 4 – Número de pessoas interiorizadas do início de 2018 ao início de 2021.

FIGURA 5- Gráfico do levantamento da quantidade de pessoas por idade, sexo e modalidade de interiorização.

FIGURA 6 – Tabela referente à organização do Ciclo de Formação Humana.

Figura 7 - Fronteiras Internacionais e Interestaduais do Estado do Mato Grosso.

FIGURA 8 – Legenda dos gráficos relacionados à pesquisa sobre a institucionalização da Educação em Direitos Humanos nos estados brasileiros.

FIGURA 9 – Dados relacionados à pesquisa sobre a institucionalização da Educação em Direitos Humanos nos estados brasileiros da Região Norte.

FIGURA 10 – Dados relacionados à pesquisa sobre a institucionalização da Educação em Direitos Humanos nos estados brasileiros da Região Sul.

FIGURA 11 – Dados relacionados à pesquisa sobre a institucionalização da Educação em Direitos Humanos nos estados brasileiros da Região Sudeste.

FIGURA 12 – Dados relacionados à pesquisa sobre a institucionalização da Educação em Direitos Humanos nos estados brasileiros da Região Nordeste.

FIGURA 13 – Dados relacionados à pesquisa sobre a institucionalização da Educação em Direitos Humanos nos estados brasileiros da Região Centro Oeste.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ACNUDH – Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE/MT – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONARE – Comitê Nacional para Refugiados
CRAI – Centro de Referência de Atendimento ao Imigrante e Refugiado
CF – Constituição Federal
DESC – Direitos Econômicos, Sociais Culturais
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDH – Educação em Direitos Humanos
IFMT – Instituto Federal de Mato Grosso
IMDH – Instituto de Migrações e Direitos Humanos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MT – Estado de Mato Grosso
OC/MT – Orientações Curriculares de Mato Grosso
ONU – Organização das Nações Unidas
ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PMEDH – Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos
SEDUC/ MT – Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso
SINTEP – Sindicato dos trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINCRE – Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros
UFMT – Universidade Federal do Estado de Mato Grosso
UNCME/MT – União dos Conselhos Municipais de Educação do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNDIME/MT – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

Introdução	16
1. Processo de Chegada dos Refugiados venezuelanos no Brasil e em Cuiabá, Capital do Estado de Mato Grosso	19
1.1 Histórico da Chegada	20
1.2. Conceituação	27
1.3 Localização e Características relevantes.....	31
1.4 Dados Sociais e a Realidade dos Refugiados em Cuiabá	36
2. Legislação sobre o acesso à Educação para refugiados	37
2.1 Declaração dos Direitos Humanos, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4): importantes adesões para a criação de Políticas Públicas no Brasil .	41
2.2 Legislação Nacional para os Refugiados: adventos de base para as demais legislações	47
2.3 Legislação Estadual: Resolução Normativa nº 002/2019/CEE/MT e outras.	59
2.4 Organização do Sistema de Ensino em Mato Grosso: Ciclos de Formação Humana	67
3. Direitos Humanos e os (Des) Caminhos da Inclusão e da Integração	72
3.1 De onde falamos.....	73
3.2 Escola Estadual Alcebíades Calháo: Campo de Estudo.....	75
3.3 Percurso metodológico	76
3.4 Apresentação, Análise dos dados e Resultados da Pesquisa	78
3.4.1 Sujeitos da Pesquisa	79
3.4.2 Critérios de Inclusão e de Exclusão.....	80
3.4.3 Instrumento e levantamento de dados.....	81
3.4.4 Análise dos dados.....	83
3.4.5 Eleição das categorias.....	84
3.4.6 Resultados da Pesquisa	86
3.4.7 Movimento de análise: simbiose entre dados, interpretação, teoria e legislação.....	90
4. Reflexões, Desafios e Recomendações.....	94

4.1 Reflexões e Desafios	97
4.2 Sugestões.....	104
Considerações Finais.....	108
Referências	111
Anexos	132

RESUMO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa qualitativa e de campo realizada com os professores - que estão trabalhando ou trabalharam com alunos refugiados - coordenadores e diretor, produzida na Escola Estadual Alcebíades Calháo, em Cuiabá-MT, em 2021. É também o resultado do estudo a ser apresentado ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação Interinstitucional, ofertado pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI e Instituto Business Group – IBG, Campus de Frederico Westphalen - RS. O objetivo deste foi investigar a efetividade da Resolução nº 002/2019 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e a legislação brasileira que regem o ensino para alunos refugiados no Brasil, sob a óptica dos professores e gestores. O início da proposta metodológica compreendeu o processo de leitura de documentos que regem a Educação para alunos refugiados; e de levantamento dos dados, através da distribuição de questionários elaborados no Google Forms (enviados nos e-mails institucionais). Após a devolução com as respostas, separou-se os dados em categorias e aplicou-se os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos no projeto. Depois disso, analisou-se e discutiu-se os resultados, apresentando, assim, reflexões, desafios e recomendações para que se possa expandir o tema; para que se proporcione a criação de políticas públicas que atendam efetivamente os direitos educativos e humanos dos estudantes refugiados venezuelanos.

Palavras-Chave: Direito. Educação. Inclusão. Refugiado.

ABSTRACT

This work is the result of qualitative and field research carried out with teachers - who are working or have worked with refugee students - coordinators and director, produced at the Alcebíades Calháo State School, in Cuiabá-MT, in 2021. It is also the result of the study to be presented to the Master's Course in Education of the Interinstitutional Postgraduate Program, offered by the Integrated Regional University of Alto Uruguai e das Missões - URI and the Business Group Institute - IBG, Frederico Westphalen Campus - RS. The objective of this was to investigate the effectiveness of Resolution nº 002/2019 of the State Council of Education of Mato Grosso and the Brazilian legislation that governs education for refugee students in Brazil, from the perspective of teachers and managers. The beginning of the methodological proposal comprised the process of reading documents that govern Education for refugee students; and data collection, through the distribution of questionnaires prepared in Google Forms (sent in institutional emails). After returning the answers, the data were separated into categories and the inclusion and exclusion criteria established in the project were applied. After that, the results were analyzed and discussed, thus presenting reflections, challenges and recommendations so that the theme can be expanded; so that public policies can be created that effectively meet the educational and human rights of Venezuelan refugee students.

Keywords: Law. Education. Inclusion. Refugee.

Introdução

Nesta dissertação, será apresentado o que foi investigado, discutido e refletido sobre o direito à Educação e Inclusão dos alunos refugiados venezuelanos que estão estudando (ou estudaram) em uma escola estadual, no Estado de Mato Grosso. Embora seja um trabalho realizado numa escola específica, traz consideráveis reflexões acerca do assunto e pode ajudar na proposição de novas políticas públicas para os alunos em questão.

A motivação em estudar a temática da educação para refugiados deu-se pela experiência de trabalho na Educação Pública, especificamente na secretaria escolar, pois, ao longo do ano de 2018, algumas matrículas de alunos estrangeiros surgiram e trouxe bastante inquietações relacionadas tanto à documentação quanto à inclusão dos alunos no ambiente escolar.

Todas as matrículas que surgiram na época, atendiam as devidas documentações escolares exigidas, conforme as orientações da época, dadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC/MT) e/ou pelo Conselho Estadual de Educação (CEE/MT). Entretanto, no ano de 2019, aumentou a procura de matrículas de alunos venezuelanos e isso trouxe incômodo quanto à dificuldade que essas pessoas encontravam para começar a estudar, pois, o primeiro obstáculo era a árdua tarefa de conseguir a documentação. Percebeu-se também o despreparo da instituição em incluir estes alunos ao contexto escolar levando em consideração às diferenças de idiomas e cultura.

Após o surgimento dessas primeiras preocupações, buscou-se informações junto à Assessoria Pedagógica de Chapada dos Guimarães e à SEDUC/MT, às quais orientaram a gestão a acolher a todos os alunos que desejassem estudar. Houve também conversas com profissionais em um grupo de WhatsApp constituído apenas de secretários escolares da Baixada Cuiabana¹, os quais relataram que estavam enfrentando a mesma situação na Capital do Estado Cuiabá. Foi através dessas situações que se aflorou o interesse em pesquisar tal assunto.

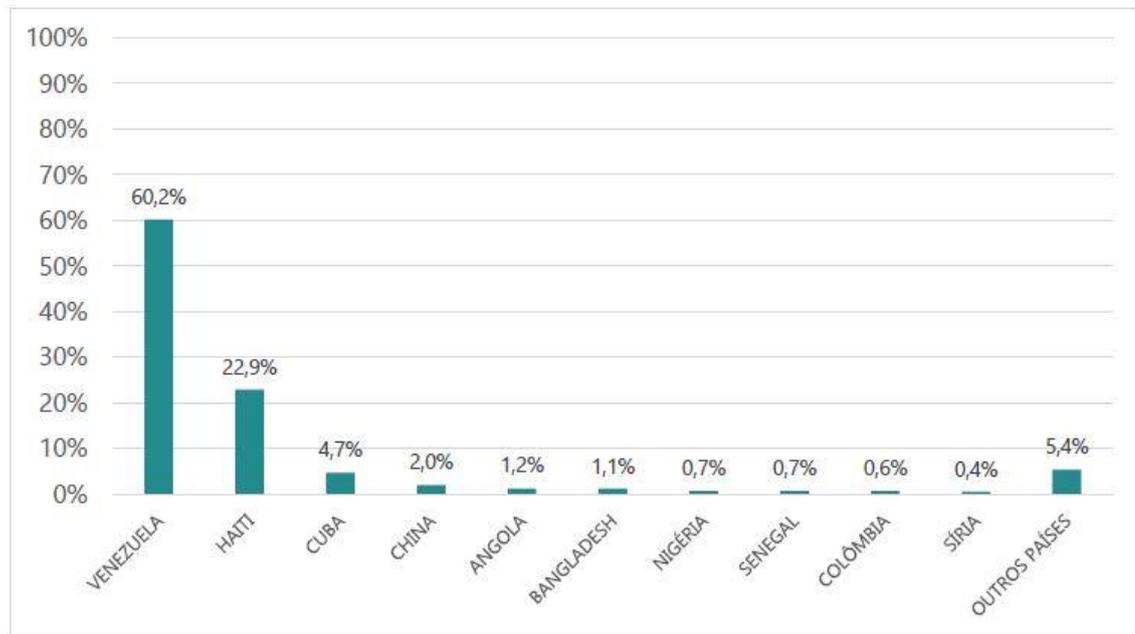
¹ A baixada cuiabana compreende quatorze municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande.

O cenário migratório do Brasil sempre esteve presente em trabalhos/produções acadêmicas, tornando-se alvo de investigações científicas. As pesquisas voltadas ao tema se amplificam nos momentos de grande fluxo de pessoas que atravessam as fronteiras de seus países e também por fatores que impossibilitam que seus cidadãos tenham acesso aos seus direitos, como por exemplo, educação, liberdade, segurança, entre outros. Dentre os principais motivos para o aumento dos fluxos migratórios estão: guerras, desastres naturais, perseguições, violação dos direitos humanos, busca de trabalho e melhores condições de vida (Marinucci, Milesi, 2011, p. 01).

A investigação das motivações que levaram essas pessoas a cruzar as fronteiras dos seus países de origem, ou de residência habitual, revela que essas ações, em alguns casos, ocorrem em situações nas quais a mobilidade é reconhecida por dispositivos legais, nacionais e internacionais, como um imperativo, dado seu caráter coercitivo. Estes são os refugiados e os solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, pessoas que deixaram seus países de origem em virtude de conflitos armados, de violações de direitos humanos e de outras situações de violência, buscando a proteção em outro Estado (SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M, 2020, p.5).

O relatório Refúgio em Números publicado pelo OBMigra em junho de 2021 é, atualmente, o documento mais completo quanto ao número de pessoas refugiadas e pessoas que solicitam refúgio em nosso país. Apresenta um cenário do refúgio no Brasil, entre os anos de 2011 até 2020. Nele várias questões são abordadas, dentre elas está a crescente solicitação de refúgio de cidadãos venezuelanos ou que tinham a Venezuela como o seu país de residência, conforme apresentado na Figura 1. (OBMigra, 2021, p. 9).

Figura 1. Distribuição relativa dos solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil. - 2020.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2020.

Segundo ACNUR (2015), refugiados são pessoas que escaparam de conflitos armados, violência, regimes políticos arbitrários/totalitários ou perseguições as quais necessitem de acolhimento internacional. Já COLÔMBIA (1984), considera também

refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública. (COLÔMBIA, 1984).

Este estudo teve como o objetivo investigar a efetividade da Resolução nº 002/2019 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso e a legislação brasileira que regem o ensino para alunos refugiados no Brasil, sob a óptica dos professores e gestores.

Para encadeamento do todo, esta dissertação foi constituída em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O Primeiro capítulo delibera quanto ao processo de chegada dos refugiados, o histórico de chegada ao território do Estado de Mato Grosso, a conceituação, os dados sociais e a realidade dos refugiados na capital do Estado Cuiabá. Foi levantada também a literatura nacional em busca de confirmar o que está/estava sendo frutificado na esfera acadêmica a respeito dos refugiados em território nacional.

No segundo capítulo, estão abordados conceitos primordiais para auxiliar esta pesquisa, que são: legislação sobre o acesso à Educação para os refugiados; legislação internacional e nacional sobre educação para os refugiados; a legislação estadual no que tange a Resolução Normativa nº 002/2019/CEE/MT e outras.

Na terceira parte, está disponível a tratativa dos seguintes temas: direitos humanos; inclusão; o local da pesquisa; o percurso metodológico; a análise dos dados; os sujeitos da pesquisa; os critérios de inclusão e de exclusão; o levantamento dos dados da pesquisa; análise dos dados; as categorias da pesquisa e o resultado dela.

O último capítulo foi constituído de reflexões, desafios e recomendações produzidas a partir dos dados levantados, como possíveis geradores de novos debates para a construção e outras políticas públicas educacionais para refugiados, tanto no Estado de Mato Grosso quanto no Brasil.

Por fim, nas Considerações Finais, pondera-se sobre a proposição e o que foi feito/constituído ao longo do estudo.

1. Processo de Chegada dos Refugiados venezuelanos no Brasil e em Cuiabá, Capital do Estado de Mato Grosso

A crise econômica, política, social e humanitária - que tem devastado a Venezuela - tem resultado em uma das maiores ondas de migrações da América Latina, nos últimos tempos. Milhares de pessoas foram obrigadas a sair do seu país de origem em busca de sobrevivência, de refúgio em outros lugares, inclusive, no Brasil. Segundo dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (Acnur), o Brasil reconheceu, apenas em 2019, 21.515 pessoas refugiadas de

diversas nacionalidades, sendo a maior população de refugiados de venezuelanos, haitianos e cubanos², respectivamente.

Mas por qual motivo os venezuelanos buscaram refúgio no Brasil e não teriam visto para entrar legalmente? Esta história, iniciou-se um pouco mais atrás, ainda no governo de Chávez que não assinou o Acordo sobre Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul – Mercosul, Bolívia e Chile – no que se referia ao acesso aos vistos de residência para os cidadãos dos países membros. Posteriormente, já no Governo de Nicolás Maduro “a Venezuela, em agosto de 2017, teve seus direitos políticos suspensos do bloco por ruptura da ordem democrática, o que dificultava qualquer saída normativa via Acordo”. (OLIVEIRA, p.236).

1.1 Histórico da Chegada

O Brasil faz divisa com dez países, dentre eles, a Venezuela que é fronteira com os estados de Roraima e do Amazonas. Como o único canal de travessia por estrada entre os dois países está localizado entre as cidades de Pacaraima (Brasil) e Santa Helena de Uairén (Venezuela), esta cidade brasileira foi a porta de entrada para o povo venezuelano se refugiar aqui no nosso país, devido à crise política, social, econômica e humanitária naquele país, conforme já mencionado.

² Para mais informações ver 5ª edição do relatório “Refúgio em Números”. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/04/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf>. Acessado em 23 mai. 2021.

FIGURA 1 - Sub-regiões da fronteira Brasil-Venezuela



Fonte: Sub-regiões da fronteira Brasil-Marchao (2018)

Eles começaram a ultrapassar as divisas e solicitar refúgio na Polícia Federal (doravante PF), inicialmente nas cidades de Pacaraima, obviamente, e também em Boa Vista (distante cerca de 220km). Entretanto, apesar de ser um estado fronteiriço, Roraima não tinha estrutura e nem hábito de receber tantos estrangeiros e esse fluxo migratório resultou numa sobrecarga nos órgãos públicos e privados que não comportava o contingente.

Em 2019³, o posto da PF atendia cerca de 500 a 600 pessoas por dia, gerando um total de aproximadamente 30 mil pessoas atendidas naquele ano. Segundo dados do Departamento da PF, em novembro de 2020⁴, já permaneciam aqui no Brasil cerca de 264 mil venezuelanos refugiados.

Diante desse caos instalado, o governo do Estado de Roraima entrou com uma Ação Civil Originária (ACO 3121/RR – STF) solicitando o “fechamento da fronteira com a Venezuela, dentre outros pedidos”. (VEDOVATO, 2018, p. 45). Na ação, o governo alegou omissão do governo federal em fazer o controle das fronteiras e que isso levaria à oneração excessiva de despesas daquele estado,

³ “Refugees and migrants from Venezuela top 4 million: UNHCR and IOM”, 7 de junho de 2019. Disponível em: <http://www.unhcr.org/news/press/2019/6/5cfa2a4a4/refugees-migrants-venezuelatop-4-million-unhcr-iom.html>

⁴ Departamento de Polícia Federal, julho de 2020 (slide) R4V – Plataforma Regional de Coordenação Interagências. Disponível em: <http://r4v.info/es/situations/platform>

visto que na MP 820/2018 estabelecia-se as medidas de assistência emergencial para acolhimento dos refugiados em situação de vulnerabilidade, mas não previa nenhum recurso adicional para o estado arcar com o acolhimento. (FORTUNA, 2018).

Nesse contexto, vários amici curiae (pessoas jurídicas) intervieram nesse processo para que se obtivesse uma decisão mais justa, sem prejudicar quaisquer envolvidos. Dentre eles, pode-se destacar

a Defensoria Pública da União; a Associação Direitos Humanos em Rede – Conectas Direitos Humanos; o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH); o Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Migrante (CDHIC) e a Pia Sociedade dos Missionários de São Carlos; a Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima (SODIURR); a Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima (ALIDCIRR) e a Associação de Desenvolvimento dos povos Indígenas Taurepangs do Estado de Roraima (ADPITERR); e, por fim, o Município de Pacaraima/RR. A Procuradoria Geral da República (PGR) opinou pelo indeferimento da liminar no Brasil. (BRASIL, 2018).

É importante ressaltar que não é de hoje que o poder público (na pessoa de seus governantes) “quando confrontados com crises migratórias, especialmente quando compostas por indivíduos pouco desejáveis, permanece seguindo os mesmos padrões de outrora”, ou seja, de excluir o refugiado. (FERREIRA E MENEZES, p.85).

Assim, diversas instituições, órgãos e organizações sem fins lucrativos se mobilizaram junto ao Governo Federal para que o Brasil desse guarida ao povo venezuelano, conforme os acordos internacionais estabelecidos quanto a essa questão. Por outro lado, essas mesmas instituições e organizações, como é o caso do Instituto Migrações e Direitos Humanos (doravante IMDH) e do ACNUR, forneciam assistência jurídica, técnica e em determinadas situações até financeira tanto às entidades que atuavam em Roraima como também diretamente à algumas famílias venezuelanas para que não pudessem. (COURY e MILESI, 2018, p.73).

Notou-se, nesse contexto também, que a população participou efetivamente na acolhida dos refugiados venezuelanos no Brasil. Segundo Egas (2018, p.32)

A sociedade civil organizada e o setor privado são atores ativos neste processo, interagindo com autoridades governamentais em diferentes níveis e com organismos multilaterais para criar um ambiente de proteção mais favorável e propenso a uma integração econômica e social plena.

Atualmente, o ACNUR opera em 14 (catorze) abrigos temporários para recepcionar e atender os venezuelanos que chegavam em Roraima. Esta instituição e seus parceiros analisam os perfis dos refugiados e identificam os que estão em vulnerabilidade para encaminhá-los às redes de apoio para atendimentos básicos. Além disso, o ACNUR atua junto ao Comitê Nacional para Refugiados (doravante CONARE) que é um órgão de caráter interministerial que trabalha sob condução do Ministério da Justiça. (EGAS, *ibidem*, p.33).

Outra organização parceira do ACNUR é a Organização Internacional para as Migrações (doravante OIM). Ela atua regionalmente, visando garantir os direitos preconizados pelos “padrões internacionais para a proteção, prestação de contas para as comunidades envolvidas, equidade de gênero e os princípios de proteção de dados”. (OTERO, TORELLY e RODRIGUES, 2018, p. 40). Além disso, a organização também tem trabalhado junto a outras agências das organizações do Sistema das Nações Unidas, objetivando a garantia plena de efetivação dos mandatos de cada uma delas, no que tange às questões dos refugiados e migrantes.

Assim sendo, o fluxo de venezuelanos que entraram no Brasil em condições de refugiados em meados de 2016 para 2017 foi enorme, instaurando uma crise humanitária no Estado de Roraima que não tinha condições de abrigar/comportar todos aqueles estrangeiros, conforme já dito. Então, foi necessário que o governo federal criasse medidas emergenciais legais para desafogar aquele Estado. Michel Temer, presidente da república na época, editou a Medida Provisória nº 820, de 15 de fevereiro de 2018 que dispunha “sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária”. Concomitante a essa MP, o então presidente assinou também dois decretos: o primeiro (nº 9285) “Reconhece a situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária na República Bolivariana da Venezuela”. Já o segundo (nº 9286)

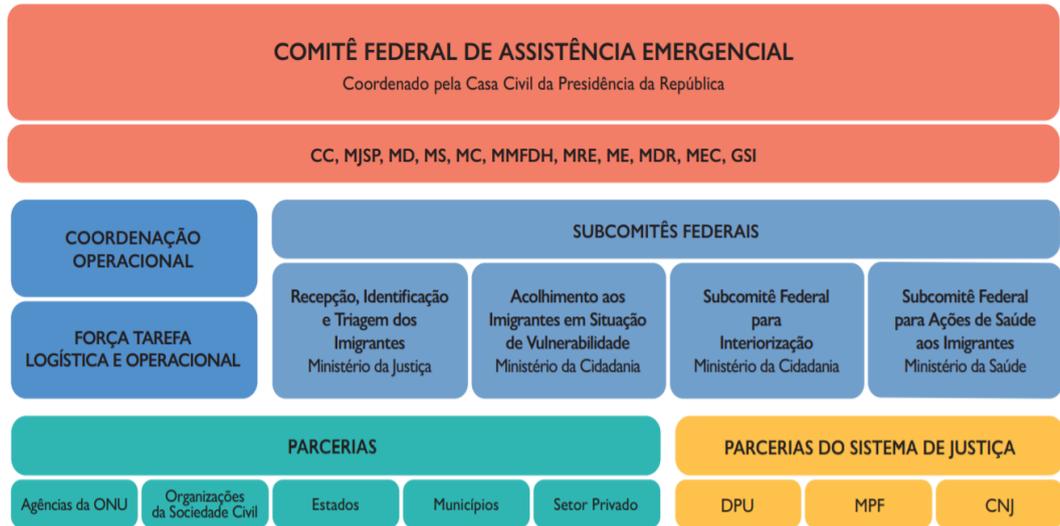
Define a composição, as competências e as normas de funcionamento do Comitê Federal de Assistência Emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária”. (BRASIL, 2018)

Mas foi por meio da Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018, que foi criada a Operação Acolhida. Essa lei “dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária”. Nela, instituiu-se o Comitê Federal de Assistência Emergencial, estabelecido pelo Decreto nº 9.970, de 14 de agosto de 2019.

Instaurado o Comitê Federal de Assistência Emergencial e seus respectivos colaboradores, deflagrou-se a Operação Acolhida que contou com a colaboração de instituições, pessoas, entidades, órgãos de segurança pública, autoridades e organizações internacionais como ONGs de ajudas humanitárias e o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), objetivando “cadastrar os imigrantes, por meio de Postos de Triagem, dar-lhes temporários e posteriormente distribuí-los para outros estados brasileiros, preferencialmente com emprego”. (KANAAN, ET AL. 2019, p. 70).

O Guia de Deslocamento: estratégia de interiorização, do Governo Federal, ilustra, de forma geral, os trabalhos desempenhados na Operação Acolhida da seguinte forma:

FIGURA 2 – Tabela de distribuição das funções do Comitê Federal, subcomitês e parceiros na Operação Acolhida.



Fonte: Guia de Deslocamento: estratégia de interiorização. BRASIL, 2021.

O mesmo guia dispõe os seguintes dados de beneficiários da Operação Acolhida e Interiorização, bem como os estados e municípios que os receberam:

FIGURA 3- Mapeamento e número de venezuelanos refugiados participantes da Interiorização no Brasil



. Fonte: Guia de Deslocamento: estratégia de interiorização. BRASIL, 2021.

Além disso, o guia também divulgou a quantidade de pessoas interiorizadas de abril de 2018 a março desse ano (2021), sendo:

FIGURA 4 – Número de pessoas interiorizadas do início de 2018 ao início de 2021.

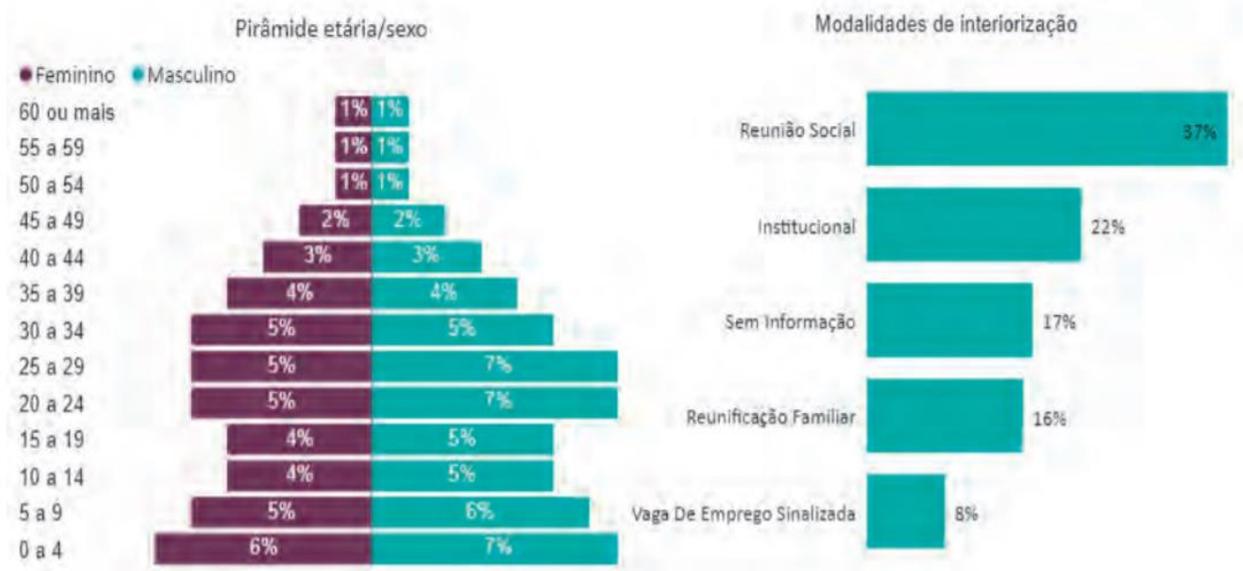


Fonte: Guia de Deslocamento: estratégia de interiorização. BRASIL, 2021.

Nota-se que a maior fluxo de pessoas interiorizadas ocorreu entre final de 2019 e início de 2020, sendo que os números do início de 2021 se aproximam dos do final de 2018.

Ademais, foram levantados dados por faixa etária, sexo e modalidade de interiorização, os refugiados interiorizados, que resultaram na seguinte ilustração:

FIGURA 5- Gráfico do levantamento da quantidade de pessoas por idade, sexo e modalidade de interiorização.



Fonte: Guia de Deslocamento: estratégia de interiorização. BRASIL, 2021.

Nota-se que o maior número de refugiados interiorizados do sexo feminino é de crianças de 0 a 4 anos de idade (6%), seguido das mulheres entre 20 a 34 anos (5%). Já os refugiados interiorizados do sexo masculino, o maior número está entre crianças de 0 a 4 anos de idade (7%), igual ao número de homens entre 20 a 29 anos de idade (7%).

Outra questão interessante a se observar nesses dados é que a modalidade de interiorização “Reunião Social” foi a que teve mais participação dos refugiados. Essa modalidade “Consiste no deslocamento de beneficiários para unir-se a indivíduos com quem possuam vínculo de amizade ou afetividade, ou a familiares cujo vínculo não possa ser comprovado por meio de documentação”. Já a que menos teve participação foi a nomeada como “Vaga de emprego sinalizada”. Pode ser devido a pouca oferta de empregos no país.

1.2. Conceituação

Conforme já elucidado algumas vezes nesse trabalho, o Estado de Roraima não estava preparado para receber esse fluxo de imigrantes, então, nota-se que a mobilização das instituições e organizações não-governamentais, de certa forma,

pressionou os Governos Estadual e Federal e contribuiu muito para a elaboração e expedição de MPs e decretos que hoje amparam os imigrantes/refugiados.

Esse contingente de venezuelanos no nosso território serviu para vir à tona as fragilidades já existentes aqui, no que tange à organização de serviços básicos como moradia, saúde, educação, trabalho, mas também em relação à estrutura dos serviços de atendimento nas repartições públicas. As instituições e organizações não-governamentais, embora não sejam autoridades, exerceram uma grande influência à governança migratória em Roraima, pois elas lideraram e coordenaram trabalhos que buscavam solucionar a crise imigratória no país, fazendo valer acordos internacionais em relação aos direitos dos refugiados, na incessante luta para protegê-los, integralizá-los e inclui-los.

Em Roraima, a ACNUR – que é uma instituição defensora dos direitos humanos de imigrantes/refugiados) – segundo Simões e Rocha (2018, p.78) atuou no trabalho de “proteção, registros, programa, relações internacionais, comunicação, relatório, planejamento, coordenação e gestão de abrigos, tecnologia da informação e administração/RH”, dando apoio ao Governo Federal, Estadual e Municipal, bem como à Operação Acolhida e demais órgãos envolvidos no assunto. A OIM, conforme já dito, é também um órgão não-governamental. Ela atua efetivamente com o ACNUR, dando suporte necessário aos refugiados para a acolhida deles aqui no Brasil.

Em Estados como São Paulo e Rio de Janeiro, as Cáritas têm funcionado como Centro de Acolhida para Refugiados, ajudando os solicitantes de refúgio, desde que adentram ao país até as decisões de seus pedidos de refúgio e refugiados já reconhecidos. Elas dispõem de apoio de diversas entidades (como SESC, SENAI e SENAC, entre outras), “com as quais estabeleceram parcerias para concretizar o acolhimento dos refugiados, a partir de três frentes de atuação: proteção, assistência e integração”. (MOREIRA, J. B., 2008, pp. 418-419).

Por outro lado, diversos órgãos governamentais desempenharam tarefas importantíssimas nesse processo, dentre eles, podemos destacar alguns como a Política Federal, as Forças Armadas, o Ministério Público Federal, o Ministério do Trabalho e o Ministério de Direitos Humanos, atuando em seus diferentes âmbitos,

mas ao mesmo tempo interligados. Embora a participação desses órgãos fosse imprescindível para o acolhimento dos refugiados, no início, ela foi de maneira um tanto limitada, conforme já fora citado, devido às debilidades por falta de efetividade de gestões públicas previamente elaboradas. (IBIDEM, p.80).

A Polícia Federal (doravante PF), por exemplo, tem papel fundamental em relação ao acolhimento dos refugiados, pois é a ela que compete a atribuição da legalidade deles em território brasileiro. Desta forma, ao entrar no Brasil, os estrangeiros passaram a ser orientados a procurar a PF e relatar o motivo do seu pedido de refúgio, além de poder relatar também as circunstâncias em que entraram no país, caso a PF julgasse necessário. Geralmente, são as entidades não-governamentais que os recebem e dão todas as orientações para a legalização deles no país.

Passado por essa etapa, a função da Polícia Federal é emitir um protocolo autorizando a estada dos solicitantes aqui no Brasil, bem como de seu grupo familiar, caso esteja neste território. Este protocolo tem durabilidade até que saia a decisão final do processo. (BRASIL, 1997). A partir de então, fica suspenso qualquer procedimento administrativo ou criminal quanto à entrada desses estrangeiros. Eles também não poderão “ser deportados para fronteira de território em que sua vida ou liberdade esteja ameaçada, em virtude de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política”. (OLIVEIRA, 2019, p.252).

Já as Forças Armadas, nos últimos anos, têm participado ativamente de missões internacionais de paz, em parceria com a Organização das Nações Unidas (ONU). No contexto em questão, o Exército Brasileiro tem a missão de colaborar com o Governo Federal no que tange à assistência emergencial dos imigrantes em situação de fragilidade, coordenando ações de

apoio logístico em transporte, alimentação (confeção e distribuição), saúde, suporte para o processo de interiorização, bem como identificação, imunização, construção, recuperação e ampliação de abrigos. (KANAAN, TÁSSIO e SIDMAR, 2018, p.69).

Em relação ao Ministério Público Federal (doravante MPF), este tem atuado extrajudicial e judicialmente “por meio da unidade da DPU/RR, dos grupos de

trabalhos temáticos e dos Defensores Regionais de Direitos Humanos em favor dos migrantes da Venezuela”. (ALVIM, 2018, 87). O MPF e esses órgãos (governamentais e não-governamentais), juntos ou a partir de provocações realizadas no contexto, foram realizando intervenções significativas na vida dos refugiados venezuelanos: buscou-se resolver a situação das crianças venezuelanas que estavam sem poder frequentar a escola, devido à falta documentação exigida; evitou-se deportação de venezuelanos de volta ao país de origem; recomendou-se ao Conselho Nacional de Imigração a edição da Resolução nº 27/98 para que fosse criado um termo migratório alternativo que acolhesse esses estrangeiros; sugeriu-se que fosse concedida residência temporária a esses estrangeiros que buscavam refúgio aqui no Brasil e, diante da situação econômica que eles estavam vivendo, foi lhes concedido por meio de liminar, isentando-os de pagar a taxa de residência temporária. (ALVIM, *ibidem*, p.89).

O Ministério Público do Trabalho, com essa demanda de venezuelanos adentrando no país, teve de constituir o Grupo Especial de Atuação Finalística, composto por Procuradores do Trabalho, para atuar na região, objetivando “evitar o aliciamento e a escravização desses imigrantes, assim como o desenvolvimento de uma política pública de inserção no mercado de trabalho”. (CARVALHO, FLEURY e ZUBEN, 2018, p.102). O grupo fez apontamentos importantes no que tange aos trabalhos de refugiados aqui no Brasil, dentre eles: necessidade de capacitação de profissionais que trabalham nos abrigos e disposição pública para o acolhimento em Roraima; necessidade de solidificar as fiscalizações no que se refere às condições laborais dessa população e, também para promover capacitações de profissionais dos municípios para a devida inspeção e assistência de tal população vulnerável. Tudo isso visando impedir a exploração dos refugiados, xenofobia, tráfico de pessoas e evitar conflitos sociais. (CARVALHO, FLEURY e ZUBEN, *ibidem*).

Além desses, o Ministério de Direitos Humanos, segundo o site do Governo Federal, tem participado ativamente das articulações das políticas públicas em defesa dos direitos dos refugiados no Brasil, tendo em vista que este Ministério foi incluído entre os demais que compõem o Comitê Federal de Assistência Emergencial para

acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária, instituído pelo art. 6º da Medida Provisória nº 820, de 15 de fevereiro de 2018, no âmbito da intensificação do fluxo migratório de nacionais da Venezuela. (BRASIL, 2021)

Este Ministério também participa do Conselho Nacional de Imigração, junto ao Ministério do Trabalho, está integrado à esfera de governança da Política Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas, que é comandada pelo Ministério da Justiça - MJ, compondo “um dos entes de sua Coordenação Tripartite e participando como membro do Comitê Nacional de Enfrentamento ao Tráfico de Pessoas – CONATRAP”. (BRASIL, *ibidem*).

Assim, nota-se que os trabalhos de acolhida dos venezuelanos têm acontecido direta e indiretamente por meio de órgãos governamentais e não-governamentais, em conjunto, para que esses refugiados tenham seus direitos humanos preservados.

1.3 Localização e Características relevantes

De acordo com os problemas enfrentados por Roraima (e também pelo Estado do Amazonas) em função do enorme fluxo de venezuelanos naqueles estados, o Governo Federal, junto aos órgãos não-governamentais⁵, lançaram mão do um Programa Nacional de Interiorização (PNI), aprovado ainda em 2015 com a chegada dos haitianos e que não tinha fim de vigência. Tal programa objetivava

ampliar as possibilidades de inclusão socioeconômica de imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade acolhidos no estado de Roraima ou em Manaus/AM, por meio do seu deslocamento para outros estados brasileiros, além de diminuir a pressão sobre os serviços públicos em Roraima, bem como em Manaus/AM. (BRASIL, 2020, p. 13).

⁵ As instituições não-governamentais travaram uma grande luta por fazer valer os direitos dos venezuelanos, cobrando posicionamento e atitudes do Governo Federal, além de recorrerem constantemente o Ministério Público com ações para que se respeitassem os direitos humanos desse povo.

Segundo Kanaan et.al (2018, p.70), as primeiras interiorizações ocorreram entre os dias 5 e 6 de abril, com cerca de 250 imigrantes interiorizados para São Paulo (SP). e Cuiabá (MT).

A capital de MT conta com o Centro Pastoral para o Migrante que oferece atendimento a migrantes em sua sede, mas também

[...] preocupa-se com a realidade da mobilidade humana existente em Cuiabá e região, agindo como centro propulsor na defesa e na garantia de direitos e valores do migrante, no resgate da cultura e dos costumes, e no fortalecimento da cidadania. (PISTÓRIO e VITALIANO, 2019, p.54).

Esta instituição não-governamental conta com o apoio dos governos estadual e municipal, além da solidariedade da população. Ela colabora com o Governo Federal acolhendo imigrantes que optam por vir para o Estado de Mato Grosso, em busca de uma vida melhor. Por meio de um trabalho coordenado por esse centro, o Governo Federal oferta ajuda (Bolsa-Subsistência) às famílias venezuelanas, “tendo como principal objetivo facilitar sua saída do abrigo e transição para a autossuficiência”. (MILESI e COURRY, 2018, p.77).

Este trabalho de acolhida no Centro Pastoral para o Migrante vem sendo realizado desde 1980, entretanto, amparava pessoas que migravam de outros estados que buscavam trabalho. Conforme Pistório e Vitaliano (2019, p.55)

Tratava-se, em sua maioria, de pessoas com baixo nível de escolaridade e pouca ou nenhuma qualificação profissional (documentos internos). Dentro dessa caracterização, podemos incluir os trabalhadores rurais, tais como catadores de raiz e sementes, canavieiros, tarefeiros, trabalhadores de empreita e outros.

Mas a partir de 2012, passou a abrigar estrangeiros que estavam em busca de refúgio no Brasil, como por exemplo, os haitianos que já em terras brasileiras, migravam de outros estados para Cuiabá. (FÁVARO, 2018).

Em análise da década de 2011 a 2019, nota-se que de 2010 a 2015 o índice de solicitação de refúgio no Brasil era liderado pelos haitianos, mas

a partir de 2016 os venezuelanos assumiram essa posição, registrando seu pico histórico no ano de 2018, com 61.391 solicitantes venezuelanos, ou 76,9% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado registradas em 2018. (CAVALCANTI, ET.AL. 2020, p.28).

Desde os primórdios, Mato Grosso é um estado que se desenvolveu com a chegada de migrantes de outros estados brasileiros, principalmente na década de 70. Mas o número de estrangeiros sempre era relativamente baixo, por não ser um lugar com grandes atrativos industriais. Com as obras de mobilidade e construção do Estádio “Arena Pantanal” para a realização da Copa do Mundo de 2014 na capital, houve uma grande procura de mão de obra. Então, o mercado se abriu para novas contratações, uma vez que as que tinham na cidade não supriam a demanda. Assim, o estado recebeu novamente muita gente de fora; atraiu, inclusive, haitianos para trabalhar na construção civil. Estes eram cerca de 50 em 2012 e em 2013, só no primeiro semestre, eram 558. (JÚNIOR, 2013).

De acordo com Neto (2020, p.2), “o estado tem recebido diariamente muitos venezuelanos que chegaram pelo Programa de Interiorização e outros que vieram a capital mato-grossense de modo espontâneo, que chegaram antes mesmo do Programa iniciar.” Em dezembro de 2019, o Centro Pastoral para Imigrantes já estava atendendo acima de sua capacidade e não tinha mais condições de abrigar novos imigrantes (que na sua maioria, eram venezuelanos). Além disso, cerca de dez venezuelanos procuravam diariamente o centro para solicitar abrigo, mas lhes era negado, devido à superlotação. (VITALINO APUD MERCURI, 2019).

Além desse atrativo de oferta de empregos, gerado desde os preparativos para a Copa do Mundo, outros elementos contribuíram para que os venezuelanos se instalassem em Cuiabá. Alguns alegam que o dinheiro que tinham deu para chegar somente até a capital de MT; outros porque foram roubados no percurso e tiveram que permanecer por aqui; e ainda há casos em que os venezuelanos queriam ir para Curitiba e compraram passagem para Cuiabá, devido dificuldade de se comunicarem em outra língua diferente da deles. (IBIDEM, 2019).

A priori, o Centro Pastoral para Imigrantes presumia acolher os imigrantes por um período de 45 dias, até que eles sejam inseridos no mercado de trabalho.

(CAMOLEZI APUD PEREIRA, 2018). Entretanto, isso na prática não se concretizou, pois a demanda era grande e cumulativa, devido ao tempo necessário de se organizar toda a documentação, mas também de alocar essas pessoas no mercado de trabalho. (FÁVARO, 2018). Essa dificuldade para se conseguir trabalho na capital estava atrelada à falta de documentação, dificuldades com o idioma, poucas ofertas de vagas no mercado (inclusive para os nativos) e cultura. Quando conseguem emprego, a maioria dos venezuelanos passam a atuar nos setores de serviços gerais, limpeza e terceirização (SOARES, 2018).

Com a superlotação no Centro de Pastoral para Imigrantes, outros abrigos foram providenciados pela prefeitura municipal de Cuiabá para que os venezuelanos não ficassem em situação de rua. Entretanto, tornou-se comum ver essas pessoas nos sinais de trânsito tanto pedindo ajuda quanto solicitando trabalho.

Defronte dessa situação, várias ações foram realizadas objetivando transpor as barreiras que estavam impedindo os refugiados de alcançar a independência, dentre elas foram: oferta de cursos de capacitação; mutirão para fazer triagem e cadastrar os refugiados no Serviço Nacional do Emprego (SINE); emissão de carteira de trabalho; divulgação nas mídias dos refugiados disponíveis para o trabalho (especificando suas qualificações); parcerias com empresas privadas para contratação de refugiados; revalidação do diploma (para os que têm curso superior), dentre outras. (DANTAS, 2018).

Mesmo com essas movimentações em prol dos refugiados, o que se oferece é pouco, frente ao que se tem na realidade. A maioria das mulheres, depois de saírem dos abrigos (sozinhas ou com seus familiares), vivem de trabalhos informais como serviços de domésticas e ambulantes (vendendo doces e/ou salgadinhos). Há casos até mesmo de venezuelanas se prostituindo: elas circulam entre Cuiabá e Várzea Grande, cidade separada da capital apenas pelo Rio Cuiabá. Algumas atravessam a ponte que liga uma cidade a outra para fazerem programas na região do “Zero Km”, em Várzea Grande, pois dizem ser lá um lugar mais seguro para realizar este tipo de serviço, uma vez que existem regras próprias para quem faz e busca programas no local. (LEMES, 2018). Conforme Andrade et al (2020, p.429), para essas mulheres venezuelanas refugiadas “a problemática do trabalho no processo migratório [...] está relacionada com a sobrevivência e não como um meio

de explorar seus potenciais criativos e laborais”, tendo em vista que a migração não foi uma realizada por meio de um planejamento, um sonho, mas por necessidade de sustento básico.

Poucas são as notícias de que mulheres conseguiram empregos formais. Há registros de algumas que foram contratadas por unidades de produção agrícola em Campo Novo do Parecis, como é o caso da venezuelana Rosa del Carmen. (CENTRO AMÉRICA MT, 2020).

Com a pandemia, o desafio se tornou ainda maior, pois, a permanência desses migrantes e suas famílias em Cuiabá depende da criação de políticas públicas que visem dar continuidade ao atendimento a este público e criar novas possibilidades de dignidade humana a este povo sofrido. Segundo Pistório e Vitaliano (2019, p.58)

[...] verifica-se que os órgãos públicos não buscam especializar-se nessa demanda, o que faz com que os migrantes locais considerem o CPM como referência para suas necessidades diversas, sejam nas áreas da saúde, da assistência social, do trabalho, da moradia e outras, além das especificidades no que tange ao perfil do público: homens, mulheres, crianças e adolescentes, LGBTQ+, trabalhadores e trabalhadoras, e pessoas doentes e em situação de vulnerabilidade social.

Além disso tem a questão da xenofobia que - segundo a primeira dama do município de Cuiabá, Márcia Pinheiro, é uma prática de uma minoria - precisa ser combatida, tendo em vista se tratar de um caso antigo que se reverbera, o qual deve ser banido da sociedade atual. Afinal, esse tipo de prática é inadmissível numa sociedade que se diz evoluída! (CUNHA, 2018, p.1).

Dessa forma, percebe-se que, ao mesmo tempo que o país “acolhe”, dá “refúgio”, os abandona à própria sorte, sobrecarregando o Centro Pastoral para o Imigrante que, para esses refugiados, continua sendo o ponto de guarida, caso algo dê errado no mercado de trabalho. Isto porque o Estado e seus órgãos públicos ainda não se responsabilizaram devidamente e não estruturaram propostas para suprir as demandas. (IBIDEM, 2019, p. 58).

1.4 Dados Sociais e a Realidade dos Refugiados em Cuiabá

Atualmente, os dados divulgados sobre a *situação em que se encontram* os refugiados venezuelanos em Cuiabá-MT são referentes ainda ao ano de 2019. Conforme (2020, p. 68), A Movimentação de trabalhadores solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e refugiados no mercado de trabalho formal, em Cuiabá foi de 344 pessoas admitidas, sendo 167 delas foram desligadas e 177 permaneceram no trabalho.

Mas de 2020 para cá, sabe-se que o mundo vive a pandemia do Coronavírus e o desemprego tem assolado o Brasil e muitos outros países. Em Mato Grosso, não tem sido diferente: muitos nativos e refugiados ficaram desempregados, seja pelo fechamento direto do comércio, seja pelo efeito cascata globalizado. Com o desemprego, “eles estão voltando a ocupar avenidas, rotatórias e semáforos com cartazes de papelão, faça chuva faça sol, pedindo trabalho, dinheiro ou vendendo doces e pequenos itens”. (PEREIRA, 2021).

É importante ressaltar que os indígenas venezuelanos vivem em condições mais fragilizadas ainda e subalternas que os demais. Sobre tal situação, há matérias noticiando que um grupo de imigrantes venezuelanos estava “acampado nas proximidades da Rodoviária Engenheiro Cássio Veiga de Sá, em Cuiabá, desde o dia 1º de janeiro”. (ALMEIDA e NETO, 2020, p.43).

A situação dos indígenas acaba sendo mais delicada, pois eles vivem em grupos (seis famílias), portanto, não se separam. Na Pastoral do Migrante, por exemplo, há separação de homens e mulheres no alojamento, dificultando o acolhimento dos indígenas. Além disso, eles alegam não quererem ficar na Pastoral por sofrerem preconceito por parte dos demais venezuelanos que não são indígenas. Após 3 (três) meses nessa situação de vulnerabilidade, em plena pandemia, por meio do Vereador Luis Cláudio, uma casa foi alugada e foi realizada “a transferência das famílias para um lar com toda estrutura necessária de higiene, alimentação e acomodação”. (O DOCUMENTO, 2020). E a Pastoral da Acolhida passou a atendê-los com cestas básicas e produtos de higiene. (BRITES, 2020)

Por fim, nesse cenário de pandemia, o Centro de Pastoral para Imigrantes de Cuiabá perdeu, no dia 23 de janeiro de 2021, sua Coordenadora, a senhora Eliane Aparecida Vitaliano que atuava na instituição há quase 20 anos. Apesar disso, os trabalhos não pararam, entretanto, a instituição perdeu uma grande conhecedora das demandas dos refugiados em MT, em especial, em Cuiabá.

Diante de todas essas adversidades enfrentadas pelos refugiados em Mato Grosso, percebe-se que esta população carece, principalmente, de “ação governamental com objetivos específicos relacionados com a proteção social”. (Vianna, 2002, p. 02). Para que isso aconteça, faz-se necessária uma “institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais”. (ARRETCHE, 2000, p. 16-18). Em outras palavras, é necessária a redistribuição de comando, concedendo a “democratização da gestão de políticas públicas e favorecendo o acesso a serviços”. (SILVA, 2017, p. 64).

Isto porque, a gestão das migrações ainda está muito centralizada no âmbito federal. Portanto, é importante distribuir formalmente as competências entre as autoridades políticas (federal, estadual e municipal) para que se resolva tais problemas de ordem pública e que são urgentes.

2. Legislação sobre o acesso à Educação para refugiados

Nesse capítulo serão discutidas as normas referentes ao acesso à Educação para refugiados, tanto na esfera internacional quanto nacional e, especificamente, o que se tem disposto no Estado de Mato Grosso.

Segundo Jubilut (2007, p.179),

A proteção do refugiado pelo ordenamento jurídico brasileiro conta com dois pilares básicos, que são a Constituição Federal de 1988 e a Lei 9.474/ 1997, além dos documentos internacionais com os quais o Brasil se comprometeu.

De acordo com a Lei n. 9.474/1997, em seu artigo 5º, todo refugiado ou solicitante de refúgio

[...] gozará de direitos e estará sujeito aos deveres dos estrangeiros no Brasil, ao disposto nesta Lei, na Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 e no Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967, cabendo-lhe a obrigação de acatar as leis, regulamentos e providências destinados à manutenção da ordem pública.

Sobre os direitos sociais, Pantoja (2020, p.1) “são aqueles que visam resguardar direitos mínimos à sociedade. Têm como objetivo mitigar as vulnerabilidades sociais ocasionadas pelos modos de produção capitalista”. Eles se aplicam a todas as pessoas e objetivam preservar direitos mínimos de qualidade de vida.

Já Fensterseifer e Porto (2018, p.59) afirmam que

Direito à igualdade, dignidade, segurança, educação, saúde, são alguns exemplos de bens jurídicos considerados universais, condição essa que deve ser entendida como algo que deve ser respeitado pelo simples fato de ser uma pessoa, independentemente de qualquer outra circunstância, passada ou presente da vida do indivíduo.

Sendo assim, os direitos aos quais a lei se refere estão previstos, conforme já elucidado no capítulo introdutório dessa pesquisa, tanto para brasileiros quanto para estrangeiros, de acordo com o Artigo 5º da CF. Já no Artigo 8º, no que tange à Educação Básica, está estabelecido que é dever do Estado oferecê-la, gratuitamente, dos 4 aos 17 anos, “assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988).

A CF, em seu Artigo 6º, estabelece que a Educação é um dos direitos sociais fundamentais que devem ser assegurados pelo Estado a *todos* os cidadãos brasileiros ou que estejam sob custódia do governo brasileiro. Em relação aos direitos e garantias fundamentais, Martinelli (2020, p.1) reitera que são o conjunto de direitos que garantem a dignidade da pessoa humana. Foram consagrados pela Constituição Federal e estão dispostos nela de maneira explícita e implícita.

Ressalta-se que desde a aprovação do Decreto nº 6.975/2009 estabeleceu-se que os países membros do Mercosul e Países Associados a concederia residência temporária de até dois anos para migrantes provenientes do grupo pertencente e/ou associados Mercosul, mediante apresentação de documentação estipulada no provimento. Entretanto, diante da situação instalada no Brasil e o fato de a Venezuela não fazer parte do Mercosul, publicou-se a Portaria Interministerial Nº 09/2018, dispondo sobre a autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja oriundo de país fronteiriço, dirimindo a Resolução Normativa nº 126, de 02 de março de 2017. Deste modo, os migrantes da Venezuela passaram a ser englobados nessa portaria.

A Lei de Migração Nº 13.445, de 24 de maio de 2017, em seu art. 30, estabelece a concessão de residência, dentre as variadas possibilidades, ao residente fronteiriço em situação refúgio (acolhida humanitária). Ao entrar no Brasil, grande parte dos venezuelanos fazem solicitação de autorização de residência temporária, a qual a PF pode conceder, de início, até 2 anos. Conforme (OLIVEIRA, 2020, p. 239)

Ao preencher a solicitação de residência temporária, aqueles que solicitaram refúgio devem declinar desse pedido, preenchendo um manifesto de preferência de regularização de estada. Apresentada a documentação necessária perante as unidades da Polícia Federal, e caso seja concedida a autorização de residência ao imigrante, esta possuirá dois anos de validade.

Para migrantes indígenas nacional de país fronteiriço e não possua os documentos requisitados na Portaria Interministerial Nº 09 para adentrarem ao país, será aceito documento de identificação emitido no país de sua nacionalidade junto com uma autodeclaração de filiação, devido a sua circunstância de vulnerabilidade. Em conjunturas mais extremos de impossibilidade de o solicitante requerer o documento de identificação em seu país de origem e em casos semelhantes “àqueles previstos no §2º do art. 68 do Decreto nº 9.199, de 2017, tal documentação poderá até mesmo ser dispensada, hipótese em que os dados de filiação serão autodeclarados pelo requerente”. (OLIVEIRA, *ibidem*).

Entretanto, há uma distância entre ser solicitante de refúgio, residente temporário até chegar à condição de refugiado. O solicitante de refúgio e o residente temporário podem ser “devolvidos” ao país de origem. Inclusive, até 2018, dos países da América Latina que receberam venezuelanos, o México aprovou quase todos os pedidos, decidindo pelo refúgio via aplicação da Declaração de Cartagena. (FREIER, 2018, p.1). Observa-se que os Estados da região optam por maneiras de proteção complementar para os venezuelanos como forma de regularizar momentaneamente a situação migratória deles. Entretanto, Jubilut & Fernandes (2018, p. 175) afirmam que

Se por um lado, tais medidas podem ser mais ágeis, e em alguns casos mais simplificadas, que os procedimentos para a determinação do status de refugiado, por outro lado, podem ser vistas como uma maneira dos Estados diminuir suas responsabilidades uma vez que o Direito Internacional dos Refugiados traz deveres mais amplos em termos de proteção a esses migrantes forçados e podem levar a diminuições nos direitos dessas pessoas, tanto em termos de entrada e estada nos territórios quanto em termos de proteção integral.

Portanto, os direitos sociais de um solicitante de refúgio ou de refugiado são adquiridos a partir do momento em que eles dão entrada na PF. Entretanto, observa-se que as políticas públicas existentes para este público são imediatistas, apenas como forma de socorro, pois, muitas vezes, são interpretados como transeunte.

Em se tratando da Educação como um dos direitos sociais, ela é também um direito universal num Estado democrático como é o nosso, indiferentemente se a pessoa é nativa ou estrangeira. Tanto a Declaração de Direitos Humanos (1948) como a Declaração de Cartagena (1984) assegura que os países membro devem zelar pelo respeito aos direitos humanos e concedam asilo aos solicitantes de refúgio.

Corroborando os ditos anteriores, Jubilut (ibidem, 189) afirma que

[...] a Constituição Federal de 1988 estipula a igualdade de direitos entre os brasileiros e os estrangeiros – incluindo-se os solicitantes de refúgio e os refugiados – do que se depreende que, salvo as exceções nele previstas, este documento coloca o ordenamento jurídico nacional, com todas as suas garantias e obrigações, à disposição dos estrangeiros que vêm buscar refúgio no Brasil.

Desta forma, como temos dito, é obrigatória a oferta de Educação para refugiados no Brasil, visando o pleno desenvolvimento desses sujeitos no que tange ao seu preparo para o exercício da cidadania, qualificação laboral e dignidade humana. Segundo Vieira (2017, p. 71) “A dignidade humana está na essência e na razão do ser dos direitos humanos, o que justifica a sua natureza de direito fundamental”. Entretanto, há muito o que se fazer para que haja políticas públicas educacionais que propiciem a efetivação desses direitos.

2.1 Declaração dos Direitos Humanos, Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4): importantes adesões para a criação de Políticas Públicas no Brasil

O Brasil tem participado, ao longo dos anos, de importantes eventos internacionais e feito significativas associações a projetos mundiais (com os da ONU) que se direcionam para a evolução da Educação e transformação de comportamentos/costumes retrógrados da nossa sociedade, a fim de que possamos construir um mundo melhor para todos.

A participação do Brasil como membro do acordo da Declaração Universal dos Direitos Humanos resultou na necessidade de se estabelecer critérios imprescindíveis relacionados aos direitos humanos nas suas políticas públicas, em especial, naquelas referentes aos refugiados.

Da mesma forma, o fato de aderir ao Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais agrega às políticas públicas responsabilidades ao poder público de fazer com que a Educação, por exemplo, tenha projetos que assegurem aos cidadãos (nativos ou não) os direitos humanos que propiciem a dignidade humana.

E a adesão aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (doravante ODS) não poderia ser diferente: ela tem contribuído para o estabelecimento de políticas públicas que fortaleçam a sustentabilidade e se concorra para a existência de projetos que visem uma melhor convivência entre as pessoas e entre as pessoas com o que há no mundo.

Diante de tudo isso, percebe-se que é pela Educação que a sociedade conseguirá evoluir histórica e conscientemente, respeitando a si, as pessoas com as quais convivem e o meio ambiente em que se vive. E é nessa direção que a Educação, os Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e os ODS precisam constituir uma simbiose imprescindível para a efetivação do que se propõe para a busca da dignidade humana ideal. Em outras palavras, é por meio da Educação que os demais “direitos humanos” e metas serão alcançados pelos menos favorecidos, em especial, aos refugiados (objeto da desta pesquisa). (GUSSO, LAPA e Souza, 2018,).

Assim, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (doravante DUDH) tem como objetivo a ser alcançado o respeito aos direitos humanos e a liberdade de cada indivíduo de todas as nações, sendo promovidos por todos os órgãos da sociedade e governantes (principalmente), através do ensino e da educação e adotando

medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (BRASIL, 2013, p.20).

Como já fora dito, ao Brasil, assim como os demais membros participantes, implica alto grau de comprometimento do poder público com a realização das propostas existentes na DUDH tanto para nativos quanto para estrangeiros em seu território. Como o nosso foco é a Educação, “Vale esclarecer que às pessoas refugiadas comportam ampla proteção, em especial no ambiente escolar, em que se possibilita a formação integral do aluno”. (RODRIGUES, 2020, p.90).

A DUDH, em seu artigo 26, assegura o direito à Educação da seguinte forma:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.
2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades

fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.

Desta forma, observa-se que por meio da DUDH foram surgindo outros tantos documentos e políticas públicas nos países que assumiram tal compromisso, inclusive no Brasil. Muitos podem pensar que a Educação já é um direito adquirido, então, não precisaria constar nos Direitos Humanos, mas desde o início deste trabalho, temos mostrado as dificuldades da efetivação de direitos básicos de sobrevivência. Com a Educação não é muito diferente, no que se refere aos refugiados. É preciso haver garantias por meio de documentos e políticas públicas para que ela se efetive e faça a diferença na vida deles. Conforme a Unesco,

O direito à educação como um direito humano pode oferecer oportunidades para refugiados, requerentes de asilo, migrantes sem documentos ou irregulares e trabalhadores migrantes regulares para decidirem sobre suas opções para o futuro e possibilidades de autorrealização com vistas a viver em liberdade e dignidade.

É importante ressaltar que é expressamente proibida a discriminação por qualquer motivo, pois o fundamento do direito está em questão. “Isso implica um acesso igualitário às instituições de ensino, e pode ser qualificado como a essência ou conteúdo mínimo do direito”. (COOMANS, 2018, p.48).

Outro documento internacional importante para a Educação – o qual o Brasil aderiu em 1992 – é o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC. Este documento objetiva estabelecer, sob a forma de direitos, as condições sociais, econômicas e culturais para a vida digna. Desta forma, sendo a Educação um dos direitos sociais que proporciona dignidade ao ser humano, este pacto estabelece em seus artigos 13 e 14:

Art. 13 Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos

humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Art.14 Todo Estado Parte do presente pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a obrigatoriedade e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

Diante das dificuldades existentes no que tange às questões de direitos econômicos, sociais e culturais, foi criado em 1985 o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Comitê DESC) para que este analise artigos e disposições do PIDESC e emita comentários sobre eles, conforme já previa a Carta da ONU, em seu art. 68. Também é função deste comitê receber os relatórios dos Estados Partes no que se refere às estratégias e medidas criadas para o cumprimento do proposto no pacto e manifestar seu entendimento sobre os pontos positivos e negativos existentes, além de dar sugestões de medidas que podem contribuir para melhor execução do plano (DHnet). Isto é muito importante, pois, de certa forma, possibilita uma espécie de averiguação se o que foi proposto está sendo colocado em prática.

Mais um instrumento internacional que defende dentre suas propostas, as dos direitos humanos, é o dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (doravante ODS) da ONU (criado em 2015) que consiste em uma agenda mundial para a elaboração e implementação de políticas públicas que aspiram conduzir a humanidade até 2030. Segundo Camillo (2020, p.67), as políticas públicas são

uma possibilidade de conferir respostas à sociedade, em vista dos problemas que os cidadãos enfrentam em seus macro e micro ambientes para obter acesso pleno aos serviços das cidades, às condições mínimas de sobrevivência, à educação, cultura, saúde e renda compatível com o alto custo de vida na atualidade nas sociedades.

O Brasil participou das discussões na Assembleia Geral das Organizações das Nações Unidas (ONU) e assumiu o compromisso de adotar um modelo de desenvolvimento sustentável com metas, indicadores e os 17 objetivos a serem alcançados, junto aos demais países. Esses objetivos visam “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”. (BRASIL, 2021). Considera-se que quando a educação de qualidade é oportunizada às pessoas, elas apoderam-se de conhecimentos e tornam-se capazes de traçar e trilhar caminhos diferentes dos quais estavam fadados. Desta forma,

elas adentram outras dimensões do desenvolvimento humano, atuam formalmente no mercado de trabalho, participam da fruição entre informação, conhecimento, cultura e educação, aprendem ao longo da vida e rompem com muitas das suas limitações. (COSTA et al, 2021, p. 4)

Como já fora afirmado, a educação é um direito humano. Ela é também um pilar central da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável e a base para viabilizar a inclusão social e laboral e colaborar para agregar crescimento econômico, igualdade e atuação na sociedade. Graus mais elevados de educação estão relacionados diretamente à diminuição da pobreza e da desigualdade, à evolução dos indicadores de saúde, à probabilidade de acesso ao trabalho digno, à ascensão social e à expansão das oportunidades de exercício da cidadania. A educação também é primordial para se obter mudanças consideráveis, alicerçadas na qualificação da base para cima. (UNESCO, 2020, p.6).

Dentre as metas a serem cumpridas nos ODS até 2030 estão: garantia de um ensino primário e secundário de qualidade para todas as crianças; acesso a um desenvolvimento eficaz na primeira infância, abrangendo cuidados e educação pré-escolar; igualdade no acesso à educação técnica, profissional e superior de qualidade, para todas as pessoas, sem distinção de sexo; Aumento do número de jovens e adultos com habilidades e competências para trabalho decente e empreendedorismo; erradicação das discrepâncias de gênero na educação; igualdade no acesso à educação para as pessoas mais vulneráveis; assegurar que todos os jovens e o maior número possível de adultos tenham conhecimentos

básicos de leitura, escrita e matemática; educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de pacífica, cidadania global, e que preze a diversidade cultural; estruturação e melhora de instalações físicas para educação, propiciando espaços de aprendizagem seguros, inclusivos e não violentos; aumentar o número de bolsas de estudo para países em desenvolvimento; ampliar o número de professores qualificados, principalmente nos países em desenvolvimento. (CAMILLO, 2020, p.97).

Perante essas proposições, nota-se que a Educação é a base para a compreensão e para o alcance das demais metas apresentadas no ODS, tendo em vista que é por meio dela que o ser humano adquire consciência cidadã para conviver individual e coletivamente em harmonia com as demais pessoas, com o mundo e com o que há nele. E esta Educação para o Desenvolvimento Sustentável, defendida pela Unesco, é definida como uma “educação capaz de desenvolver habilidades, competências e conhecimentos necessários para uma atuação cidadã e profissional consciente em prol da sustentabilidade”. (CABRAL e GEHRE, 2020, p.47). É ela também que propiciará a harmonia entre os povos, uma sociedade capaz de lidar com as diferenças e respeitar os seus semelhantes, desconstruindo a cultura da exclusão das minorias, em especial, dos refugiados (nosso objeto de estudo. Quanto à questão da Educação para o desenvolvimento Sustentável, Medeiros (2028, p.65) afirma que ela “permite que alunos possam desenvolver o conhecimento, as habilidades e os valores de que necessitam para assegurar um mundo justo e sustentável”.

E, diante de cenário de desigualdade, exclusão e vulnerabilidade que temos visto, principalmente em relação aos refugiados, percebemos que a construção de políticas públicas “que ajam na contramão disso representa um suspiro para oxigenar grupos desfavorecidos econômica, educacional, cultural e socialmente em sociedades de desenvolvimento fragilizado”. (CAMILLO, 2020, p.133).

Segundo dados disponibilizados no site das Nações Unidas no Brasil em fevereiro deste ano sobre a população mundial refugiada, “Mais de 1,8 milhão de crianças, ou 48% de todas as crianças refugiadas em idade escolar, estão fora da

escola. Apenas 3% dos refugiados do mundo têm acesso ao ensino superior”. (ONU, 2021).

Logo, observa-se a urgência de se proporcionar aos refugiados no Brasil e no mundo a educação em todos os níveis, inclusive o secundário e o superior, uma vez que, sem o acesso a esses dois níveis de ensino,

as crianças e os adolescentes refugiados ficam vulneráveis ao trabalho infantil, à exploração e a problemas de comportamentos negativos, como drogas e pequenos crimes, associados à ociosidade e à desesperança”. A educação de meninas também pode protegê-las do casamento e/ou da gravidez precoce e dos riscos da exploração sexual. (ONU, 2019, p.8).

Portanto, entende-se que, ao receber um refugiado no país, há necessidades de respostas a curto prazo para a sua regularização, entretanto, concatenado a isso, “o planejamento da inclusão dos refugiados nos sistemas nacionais de educação deve começar o mais cedo possível na fase de emergência; o planejamento educacional precisa ir além do fornecimento emergencial” e necessita ser sustentado ao longo de vários anos, articulado com planos de desenvolvimento. (UNESCO, 2019, p.21).

2.2 Legislação Nacional para os Refugiados: adventos de base para as demais legislações

Para se entender melhor a Legislação Nacional para os Refugiados, primeiramente, precisa-se fazer uma retrospectiva nas legislações anteriores até chegar no que se tem na atualidade.

A Lei nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – de 20 de dezembro de 1996 (doravante LDB), segundo Conceição (2016, p.1), tem por objetivo

Organizar, estruturar os princípios enunciados no texto constitucional para a sua aplicação a situações reais que envolvem várias questões, entre elas: o funcionamento das redes escolares, a

formação de especialistas e docentes, as condições de matrícula, aproveitamento da aprendizagem e promoção de alunos, os recursos financeiros, materiais, técnicos e humanos para o desenvolvimento do ensino, a participação do poder público e da iniciativa particular no esforço educacional, a superior administração dos sistemas de ensino, as peculiaridades que caracterizam a ação didática nas diversas regiões do país.

De acordo com essa lei, o Estado, como provedor de qualidade de vida e de equidade, deverá propor políticas públicas e criar estratégias para que elas se efetivem. Este suprimento dos serviços educacionais não só como solução ao ideal de cidadania essencial que se prevê na lei, mas também como exigência da efetividade social. De acordo com Carneiro (p.13)

No primeiro caso, emerge, como direito fundamental, a generalização do acesso, indiferenciado, às oportunidades do desenvolvimento intelectual (educação) e da sociabilidade. No segundo caso, requer-se a alocação de recursos adequados para “plasmar” competências e habilidades apropriadas a reconquista e a padrões razoáveis de desenvolvimento propiciadores de resultados socialmente relevantes.

Percebe-se que essa lei democratiza o ensino, uma vez que ele é para todos. E em se tratando de todos, já foi citado nessa pesquisa, o direito a igualdade de direitos, assegurado pela CF. Sendo assim, tais direitos estendem-se aos refugiados.

A LDB estabelece, em seu artigo 2º, que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Logo, o Estado tem o dever de criar políticas públicas que propiciem o desenvolvimento de todos os cidadãos para que estes tenham uma vida digna. Além disso, essa lei estabelece os princípios que servirão de base para o ensino, nos seguintes incisos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Sendo assim, é impositivo que, quando ofertada sob a forma de ensino sistematizado, a educação esteja direcionada por noções substanciais que sustentam o universo dos valores e a base das significações da estruturação escolar e das práticas educativas. (CARNEIRO, 1998, p.33).

Desta forma, está garantido em lei o direito às condições de acesso (as adaptações necessárias) para que o educando (inclusive o estrangeiro/refugiado) tenha condições de acompanhar o que é proposto e que possa progredir com educação de qualidade seja em ambientes escolares públicos (ofertados pelo Estado) ou privado; que ele possa trocar experiências de sua cultura e demais conhecimentos, usufruindo do respeito mútuo e da diversidade existente dentro e fora do ambiente escolar e que tudo isso reflita em suas práticas sociais.

Entretanto, Coomans (2018, p.49), afirma que

[...] é importante que os direitos educacionais dos refugiados, requerentes de asilo, trabalhadores migrantes regulares e migrantes sem documentos sejam reconhecidos como direitos humanos, e não apenas como objetivos a serem alcançados por meio de medidas políticas. O último implicaria que o acesso à educação pode ser limitado ou reduzido, dependendo da cor política do governo que está no poder. Isso seria contrário à natureza do direito à educação como um direito humano inalienável. As autoridades centrais, locais e escolares devem estar cientes deste direito fundamental e agir em conformidade.

Tudo isso, cabe não só à União, mas Estados, Distrito Federal e Municípios estabelecer políticas públicas que incluam efetivamente todos os cidadãos em território brasileiro.

Atrelado a este exposto na LDB, o Decreto Nº 4.246, de 22 de maio de 2002, artigo 22, estabelece que quanto à instrução pública

1. Os Estados Contratantes concederão aos apátridas o mesmo tratamento dispensado aos seus nacionais, no tocante ao ensino primário.

2. Os Estados Contratantes assegurarão aos apátridas um tratamento tão favorável quanto possível e, em todo caso, não menos favorável que aquele concedido aos estrangeiros em geral, nas mesmas circunstâncias, no que se refere às categorias de ensino que não o ensino primário e, notadamente, no que concerne o acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados de estudos, de diplomas e de títulos universitários expedidos no estrangeiro, a isenção de direitos e taxas e a concessão de bolsas de estudos.

É importante ressaltar que, de acordo com o Inep, o Ensino Primário compreende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Secundário do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (Brasil, 2012). Logo, percebe-se que seria um grande equívoco manter a obrigação do Estado apenas referente ao ensino primário, conforme explicitado neste decreto. Equívoco porque o ensino primário é só uma etapa (início) da Educação Básica e isto não garantiria a tão desejada dignidade e independência social que os mais pobres tanto precisam, em especial, os refugiados. Todavia, este decreto possibilitou aperfeiçoamentos no que tange aos direitos relacionados à educação dos refugiados.

Um pouco mais atrás (1990), a Lei nº 8.069 estabeleceu, em seu artigo 53 que toda criança e adolescente têm direito à educação, objetivando sempre o seu desenvolvimento, habilitação para o seu desempenho no que tange à cidadania e qualificação profissional. Outrossim, essa lei assegura a esse público “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como o direito de ser respeitado por todos e também lhes assegura o direito de participar de organizações estudantis e poder contestar avaliações, dentre outros. (BRASIL, 1990). Em consonância com a lei, observa-se que é imprescindível estabelecer nas escolas a gestão democrática – aberta ao diálogo com toda a comunidade escolar, inclusive com os alunos refugiados – para que seus direitos sejam assegurados, propiciando-lhes o protagonismo por meio da

participação coletiva como formas de resistência, necessárias para o fortalecimento de uma escola que, sem negar a existência de conflitos e contradições, busca se manter em permanente movimento de reflexão e transformação para a efetivação da educação como direito universal, sem que se tenha que renunciar ou excluir as diferenças, a alteridade, condição fundamental para preservação da humanidade e da cidadania. (KOHATSU, 2020, p.8).

Esta mesma lei, no artigo 54 estipula que

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Nota-se que as leis já estavam se convergindo gradativamente para a universalização do ensino, embora não explicitasse especificamente a situação das crianças refugiadas. Segundo Rodrigues (2020, p.88) “A universalização do direito à educação faz nascer o “direito-pretensão” que gera o dever do Poder Público de prestar o direito à educação gratuitamente”. Em outras palavras, a universalização é uma forma de tornar acessível a educação a crianças e a adolescentes, assumindo-os como sujeitos de direitos fundamentais e dando a eles o direito à educação básica.

Já em relação à Convenção sobre os Direitos da Criança (ratificada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990), no artigo 22, o compromisso de garantir direitos à criança, em especial à refugiada, é estabelecido da seguinte

forma: os Estados Partes deverão criar estratégias propícias para garantir que a criança refugiada ou que esteja tentando a condição de refugiada (conforme o direito e os procedimentos internacionais ou locais) tenha proteção e assistência humanitária adequadas – independentemente de estar sozinha ou com seus pais ou qualquer outra pessoa – usufruindo de todos os direitos assegurados nessa convenção ou em outros instrumentos internacionais de Direitos Humanos ou relacionados a eles em que os citados Estados façam parte. (ONU, 1989).

Observa-se, mais uma vez, que os direitos humanos prevalecem também nesse documento, na busca de reafirmação da importância destes para a obtenção de dignidade dos menos favorecidos. Isto também possibilita e estimula os países envolvidos a criarem políticas públicas de caráter humanitário para que se possa ter uma sociedade mais justa, mais altruísta. De acordo com Rodrigues (ibidem, p. 90) “as políticas públicas educacionais são instrumentos necessários e determinados para proteger os direitos fundamentais democráticos e individuais estabelecendo acesso à educação e proclamando a universalidade desse direito”.

Outra importante lei que contribuiu para a efetivação do direito à Educação das crianças e adolescentes refugiadas é a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Em seu art. 7º, foi instituído que todas as instâncias (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) serão parceiros colaborativos para que as metas, a seguir estipuladas, sejam concretizadas. (BRASIL, 2014). Dentre as metas estabelecidas nesse artigo estão:

- I - erradicação do analfabetismo ;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014, ART. 2).

Esta lei, sinaliza as responsabilidades do Poder Público em garantir os direitos às crianças e aos adolescentes no que se refere à oferta de Educação de

qualidade, mas também reforça o que todos os poderes devem (ou deveriam) fazer em relação à propagação dos princípios atrelados aos direitos humanos e aos ODS (e que pouco tem acontecido no país).

Logo, o processo educativo de qualidade, garantindo o direito à Educação a todos, requer além de políticas públicas, práticas consoantes

[...] cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva [...] alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. (FERNANDES; FREITAS, 2008, p. 20).

Assim, no decorrer de alguns anos, pode-se observar que diversas leis já vinham surgindo com o objetivo de assegurar a Educação como um direito universal e a efetivação dos Direitos Humanos no território brasileiro. Mas, mediante a demanda de refugiados instaurada no Brasil, eis que foi aprovada a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Apesar dos vetos que ela teve, esta lei evidencia uma grande evolução no que se refere à “questão migratória no Brasil e abre a perspectiva de esperança para os coletivos migrantes que já se encontram por aqui, para aqueles que estão por vir e para os brasileiros que emigraram para o exterior”. (OLIVEIRA, 2017, p.174).

Nela, está previsto que a política migratória deve ser regida por meio de certos princípios e diretrizes, dos quais, no que tange à educação, pode-se destacar:

- I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
- II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- V - promoção de entrada regular e de regularização documental;
- VI - acolhida humanitária;
- IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
- XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;

XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante;
XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei. (BRASIL, 2017).

Perante a situação atípica de solicitação de refúgio no Brasil, “A legislação atual entende a migração como um fenômeno da humanidade e simplifica diversos procedimentos administrativos para o imigrante”. (BRASIL, 2017).

Percebe-se que a Lei de Migração cita de forma bem positiva e vasta a linha de políticas públicas para a população migrante, objetivando o alcance dos direitos prescritos na lei e também na CF/1988. Ela traz “a perspectiva das garantias de direitos humanos em consonância com o texto constitucional e as obrigações internacionais assumidas pelo Brasil”. (CLARO, 2020, p. 29).

Assim, o Brasil passou a ter uma das legislações mais avançadas no que tange às políticas migratórias, evoluindo nos processos das bases que asseguram a integração real do migrante à sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2017, p.175).

Houve ainda a aprovação de resoluções significativas em anos anteriores e que alicerçaram outros documentos importantes para assegurar os direitos dos refugiados. A Resolução Nº 1, de 14 de janeiro de 2010, definindo as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Tal resolução, passou a incluir as crianças de 6 anos de idade para frequentarem obrigatoriamente a primeira série/ano do novo Ensino Fundamental. Os entes federados, escolas e famílias ficaram responsáveis por em prática esse direito às crianças, conforme estipula a Resolução, sob pena de responderem, caso isso lhes seja negado. (BRASIL, 2010). Isto se confirma no Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990, art.22): “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”. (BRASIL, 1990).

Sobre essa inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, é importante observar que foi uma forma de enxergar a criança como cidadã (de direitos conquistados) e abriu portas para estudos e políticas públicas educacionais voltadas para elas e para as demais da Educação Infantil (que foi inserida na composição da Educação Básica). Segundo Kramer (1986, p. 79), “conceber a

criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem”. Além disso, não se trata apenas de as crianças entrarem mais cedo na escola: trata-se de garantia de direito de universalização do conhecimento. E isto é essencial numa sociedade que se pretende evoluir tanto para a econômica quanto socialmente.

Isto, tanto para as crianças refugiadas quanto para as nativas é imprescindível, pois quanto mais cedo elas aprenderem a conviver com as diferenças e com a diversidade cultural, mais rápido se apoderarão das práticas inclusivas. Os princípios que regem a prática da inclusão social são: “a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação”. (SASSAKI, 2010, p. 40). Além do mais, também uma sociedade mais justa, com menos desigualdades, tendo em vista que a Educação tem se demonstrado fator decisivo nas mudanças de vida dos menos favorecidos, como já dissemos em outro momento.

Outra resolução de grande importância e que define os trabalhos escolares a serem ofertados aos estudantes que estão ou vivem em situação de itinerância é a Resolução nº 3, de 16 de maio 2012. Ela serviu de base para garantir os direitos dos alunos refugiados também. Aos estudantes em situação de itinerância será assegurado o direito à matrícula em escola pública, com qualidade social. Segundo Silva (2009, p.225),

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; [...] que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Nessa resolução, define-se que “São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde”. (BRASIL, 2012). Apesar de os refugiados não serem citados em tal resolução, ela dá abertura

quando nomeia alguns e cita no final a expressão “dentre outros”, como se pode perceber: “ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros”. (BRASIL, *ibidem*).

A aprovação desta lei foi significativa para a efetivação de matrícula dos alunos nas condições de itinerância, uma vez que ela desobriga o certificado da escola de origem, ficando sob a responsabilidade das instituições de ensino efetuar as “matrículas dos alunos (as) na faixa etária, além de aferir o grau de desenvolvimento e experiência, permitindo a sua inserção na série e etapa adequada ao processo de escolarização”. (OLIVEIRA & SOUZA, 2020, p. 9). Essas medidas viabilizam banir quaisquer obstáculos de cunho burocrático que pudessem impedir a matrícula e, por conseguinte a constância dos alunos nas escolas. Em outras palavras, não importa se o estudante dispõe ou não de certificado, memorial e/ou relatório da instituição de educação anterior em que estudou. Em caso de não ter esses documentos comprobatórios, o aluno “deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe”. (BRASIL, 2012). Isto serviu para base de argumentação, mais tarde, na produção da Resolução que trataremos a seguir.

Embasada em todas essas leis e decretos desenvolvidos ao longo dos anos, no que tange à Educação no Brasil, foi criada a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, dispondo sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Conforme consta em seu o Art. 1º,

Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, "c", da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. (BRASIL, 2020).

Ela garante ainda que não deverá ser impedimento o fato de a pessoa não ter a tradução juramentada dos documentos de escolaridade anterior (caso os tenha) e

nem a condição migratória irregular ou que já tenha sido expirado o prazo de validade. Isto porque, entende-se que a educação e a dignidade humana deve estar acima de tudo isso, uma vez que, fora da escola, a situação de vulnerabilidade é ainda maior.

Conforme já dito na introdução desse trabalho, é muito comum que os solicitantes de refúgio adentrem o Brasil sem qualquer documento, tendo em vista que, muitas vezes, devido às atrocidades que passam até conseguirem cruzar a fronteira ou até mesmo, depois disso. Assim, esta Resolução garante ainda no Art. 1º, inciso 5º que

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

Inicialmente, todo aluno refugiado (em idade para cursar a Educação Básica) será inserido em uma turma e ano correspondente a sua faixa etária. Entretanto, os alunos do Ensino Fundamental e Médio passarão por processo avaliativo durante o ano todo (desde o primeiro momento até o final do ano), para, enfim, serem inseridos na turma e ano equivalentes ao seu nível de instrução. Cabe ressaltar que as avaliações para classificação devem ser elaboradas na língua materna do aluno, pois é esta a que ele domina os seus conhecimentos e ficará a cargo da instituição escolar dar todo esse suporte. (BRASIL, 2020).

Inclusive, na Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) recente reelaborada, Filho (2017, p.5), sustenta, na Apresentação desta, que

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros.

Desta forma, pode-se observar que as legislações em âmbito nacional têm sido (re) formuladas, conforme o surgimento das demandas (e a luta pelo seu reconhecimento), pois quanto maior a procura, maiores são as chances de haver engajamentos para que elas aconteçam. Porém, não se encontrou na nova BNCC, por exemplo, nenhuma sistematização efetiva do ensino para a inclusão dos alunos refugiados; “desta maneira não há na BNCC um planejamento que regulamenta o ensino para esses estudantes, e nem orientação para os profissionais da educação”. (LARA et al, 2021, p.25).

Sobre a necessidade de se observar essas singularidades, Taylor (1995, p. 250 e 251) afirma que

Todos devem ter reconhecida sua identidade peculiar. Mas reconhecimento aqui significa algo a mais. Com a política da dignidade igual, aquilo que é estabelecido pretende ser universalmente o mesmo, uma cesta idêntica de direitos e imunidades; com a política da diferença, pedem-nos para reconhecer a identidade peculiar desse indivíduo ou grupo, aquilo que o distingue de todas as outras pessoas. A ideia é de que é precisamente esse elemento distintivo que foi ignorado, distorcido, assimilado a uma identidade dominante ou majoritária.

Portanto, no que tange ao acolhimento e à inclusão, uma questão como esta precisa ser revista com urgência, tendo em vista que a demanda continua e os direitos humanos estabelecidos em lei precisam ser assegurados de maneira concreta. Nessa direção, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH) enfatiza que os cidadãos nativos são mais protegidos em direitos humanos que os migrantes, uma vez que estes atravessam determinada fronteira internacional para viver num outro país apenas em virtude da concessão de suas autoridades. Geralmente, estes são pouco adaptados à língua do local e não têm conhecimentos sobre as leis e suas práticas, dificultando o acesso aos direitos básicos. Além disso, os migrantes são suscetíveis de discriminação, acolhimento desigual e discrepância de oportunidades. “Garantir a proteção isonômica de direitos humanos de migrantes e cidadãos é uma forma de retificar o desequilíbrio entre cidadãos e migrantes na fruição destes direitos”. (Silva, 2017, p.49).

2.3 Legislação Estadual: Resolução Normativa nº 002/2019/CEE/MT e outras.

As leis federais são soberanas, entretanto, estados e municípios têm suas leis próprias, advindas das nacionais, obedecendo sempre a Constituição Federal. Conforme já visto nessa pesquisa, várias foram as leis que embasaram as que foram criadas para garantir os direitos das pessoas refugiadas.

A formulação de políticas públicas constitui-se em um processo de construção de alternativas de ações frente a um problema público, onde se reconhecem, apuram e oficializam possibilidades políticas com o objetivo de sanar o problema público relacionado na agenda pública (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013, p. 123). Segundo Kingdon (2006, p. 222), “uma agenda governamental é uma lista de temas que são alvo de atenção por parte das autoridades em um dado momento”, instituída por meio da certificação de uma dificuldade concreta, numa conjuntura política e com ênfase na atuação dos sujeitos.

Em Mato Grosso, quando iniciamos essa pesquisa, existia apenas a Resolução nº 02/2019, mas, durante o decorrer dos estudos, surgiu uma nova lei estadual em benefício dos refugiados: a LEI Nº 11.162, DE 01 DE JULHO DE 2020. Houve ainda apreciação dos deputados do projeto de Lei nº 414/2021, reprovado no último dia 28 de junho deste ano. Ambos serão discutidos ainda nesse tópico.

A Resolução Nº 002/2019 regulamentou a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros nas escolas públicas do Rede Estadual.

No art.1º, estabeleceu-se o público a ser contemplado pela legislação em questão: imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas. Conforme a Lei de Migração, estes são definidos da seguinte maneira:

- II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
- IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
- VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da

Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro. (BRASIL, 2017, art. 1º).

Já no art. 2º, ficaram estabelecidos os seguintes princípios e diretrizes orientadores deste documento em questão:

- I- Igualdade com os nacionais à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade;
- II- Acesso a serviços públicos educacionais, sem qualquer discriminação, em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- III- Acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- IV- Proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente estrangeiro;
- V- Promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei;
- VI- Desenvolvimento pleno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, através da educação considerada direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade;
- VII- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- VIII- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IX- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- X- Direito de ser respeitado por seus educadores;
- XI- Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- XII- Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- XIII- Repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- XIV- Repúdio à discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- XV- Acolhida humanitária;
- XVI- Igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- XVII- Promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XVIII- Observância ao disposto em tratados. (MATO GROSSO, 2019, ART. 2).

Observa-se que boa parte dos princípios e das diretrizes que norteiam tal documento são ancorados nos princípios e diretrizes das Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, ambas já discutidas nesta pesquisa.

Sobre o que venha a ser o conceito da palavra princípio, o Dicionário Eletrônico Michaelis define, dentre os nove possíveis significados, selecionamos os seguintes:

- 1 Momento em que uma coisa, ação, processo etc. passa a existir; começo, exórdio, início;
- 2 Causa primeira de alguma coisa a qual contém e faz compreender suas propriedades essenciais ou características; razão.
- 3 Em uma área de conhecimento, conjunto de proposições fundamentais e diretivas que servem de base e das quais todo desenvolvimento posterior deve ser subordinado.
- 4 Regra ou norma de ação e conduta moral; ditame, lei, preceito;
- 5 FILOS Proposição lógica, formada por um conjunto de verdades fundamentais, sobre a qual se apoia todo raciocínio.
- 7 FILOS Na dedução, proposição filosófica que lhe serve de fundamento.
- 8 Elementos básicos e elementares de alguma ciência, disciplina, matéria.

Em âmbito jurídico, princípio é um mandamento elementar de um sistema, ou seja, a base que fundamenta uma ordenação; ele emana sobre as diversas regras, integrando-lhes “o espírito e sentido servido de critério para sua exata compreensão e inteligência, exatamente por definir a lógica e a racionalidade do sistema normativo”, no que lhe outorga o conteúdo e lhe dá sentido congruente. MELO, (2009, p.882).

Assim, sob essa perspectiva, é possível afirmar que os princípios que compõem a Resolução em questão são a base de sustentação das diretrizes (normas) existentes nela, além de servir de refúgio no caso de haver lacunas em sua aplicação.

No art. 3º dessa Resolução, responsabiliza-se as Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino quanto à oferta da Educação Básica pública em todas as modalidades com qualidade para que este público em questão seja capacitado para o trabalho e as práticas sociais. (MATO GROSSO, 2019, ART. 3º). Sobre prática social, Carneiro (1998, p.30) afirma que é “Atividade socialmente produzida e, ao mesmo tempo, produtora de existência social. Significa também soma de processos históricos determinados pelas ações dos homens”. Nesse artigo também, reafirma-se as responsabilidades tanto do poder público quanto das famílias e/ou

responsáveis por menores de idade, além de poder ser observado que o sentido de Educação vai muito além da sala de aula, perpassando, inclusive, a vida social do aluno.

Nota-se ainda que no artigo referido, retoma-se o que se prevê no art. 2 da LDB 9394/96, inciso XI e Lei nº 8.069, art. 53, conforme já discutido também nesse trabalho.

No artigo 4 da Resolução 002/2019, ficou estabelecido que a Educação Básica para o público em questão deve dar-se, em conformidade com a legislação própria para cada uma das etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Médio) e modalidades de ensino (Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio). (MATO GROSSO, 2019).

Já no art. 5, assegura-se que as mantenedoras e mantidas do Sistema Estadual de Ensino se organizarem para ofertar o ensino de Língua Portuguesa de forma humanizada, inclusiva e acolhedora, despida de qualquer tipo de preconceito. Assegura-se também no art. 7º em diante que os alunos estrangeiros deverão ter direito de liberdade criadora, de expressão, de produção e acesso às fontes de cultura.

No entremeio dessas questões, no art. 6 estipulou-se como dever do poder público incentivar e “promover pesquisas, fomentar experiências e novas propostas de atendimento, relativas à inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos estrangeiros na Educação Básica”. (MATO GROSSO, 2019). Isto é reforçado no art. 9º, inciso 6º, determinando que professores, intérpretes e professores integradores das escolas específicas para alunos estrangeiros, deveriam participar de formações continuadas, garantidas pelas Mantenedoras. Em busca para análise do cumprimento dos referidos artigos dessa resolução, foram encontradas duas notícias de capacitações, realizadas pela SEDUC/MT, para Profissionais da Educação envolvidos nos processo ensino-aprendizagem com alunos estrangeiros, porém, executadas ainda em 2018, antes da publicação desse documento. Se houve algum trabalho nesse sentido, após esse período, não foram encontradas na busca realizada no site dessa Secretaria.

Observa-se nos art. 8 a definida a inserção de alunos estrangeiros mediante documentação própria e, na ausência dessa documentação, que a escola providencie a sua reclassificação. Entretanto, fica estipulado que, primeiro, o estudante precisa “aprender a Língua Portuguesa e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica. (MATO GROSSO, 2019, ART. 10º). Isto vem harmonizado com o exposto anteriormente nessa mesma Resolução, em que se afirma: “Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua” e “Cabe ao profissional intérprete realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma”, respectivamente. (MATO GROSSO, 2019, ART.9, INCISOS 3º e 4º).

Contrastando com o que está estabelecido atualmente na Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, no art. 5º, “As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento”, observa-se que há um equívoco quanto a necessidade de primeiro aprender a segunda língua para depois ser classificado. Isto porque, condicionando a classificação do aluno à aprendizagem da Língua Portuguesa, ao invés de incluí-lo, acolhê-lo, exclui-o, caso não rompa essa barreira da língua em tempo hábil de ser classificado. Conforme Lara et al, 2021, p. 35)

[...] a normativa garante o acesso à educação básica no Mato Grosso, mas articula para o sentido contrário a esse acesso à educação, pois o estudante/imigrante precisa ter o domínio da língua portuguesa para poder ser matriculado numa escola regular.

Mas é importante ressaltar que a Resolução 002/2019 é estadual e surgiu em meio ao crescimento da demanda de alunos refugiados que chegavam em MT. Desta forma, vê-se a necessidade de reformulação da referida Resolução Estadual, tendo em vista que esta possui propósitos destoantes com a que proposta pelo Ministério da Educação. Sobre essas discrepâncias, Silva (2017, p. 63) assevera que

A política para migrantes possui, por essência, caráter de viabilização de acesso a direitos, tanto de natureza individual, quanto de natureza social. Estes, em muitos casos, são implementados de

forma concorrente por estados e municípios. Por esta razão, é necessário explorar os conflitos decorrentes do federalismo e da descentralização de políticas sociais.

Outra questão importante apresentada na Resolução 002/2019 CEE/MT é o exposto no Art.9, no que tange às escolas selecionadas para ofertar a Educação Básica ao imigrante estrangeiro:

§ 1º. Os critérios de seleção de escolas são os seguintes:

- a) oferta de todas as etapas da Educação Básica;
- b) oferta das modalidades Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio;
- c) realização de levantamento de demanda de migrantes estrangeiros.

§ 2º As Escolas selecionadas, conforme o caput deste artigo, necessitam atribuir em seu quadro:

- a) profissional docente graduado em Letras, com carga horária específica, para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros;
- b) profissional intérprete.

§ 3º Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua.

§ 4º Cabe ao profissional intérprete realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma.

§ 5º Cabe ao Coordenador Pedagógico promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros.

§ 6º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, garantir a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, do professor integrador e do intérprete. (MATO GROSSO, 2019).

Diante de tudo isso estipulado pela referida Resolução, nesse artigo, observou-se que em 2020 algumas escolas da capital até foram selecionadas e atenderam parte do público, objeto dessa pesquisa. Entretanto, boa parte desse público ficou “espalhada” em outras escolas, devido à distância do domicílio ou por escolha dos próprios pais, distante desses “aparatos” dispostos nessa Resolução. Inclusive, a nossa pesquisa sofreu alterações em relação ao que estava proposto no projeto, devido às mudanças que ocorreram de 2020 para 2021. Foram mudanças desde troca de gestores escolares como de atendimento nas instituições de ensino.

Já em 01 de julho de 2020, foi aprovada a Lei Nº 11.162, por meio da qual instituiu-se a Política Estadual para a População Migrante. Nela, além de reafirmar o que já vinha sendo proposto nas leis federais pertinentes aos refugiados, apátridas e migrantes, além de estabelecer monitoramento do cumprimento dos dispostos nesta lei, dentre outros.

No que tange à Educação, observa-se no art.4º que fica assegurado o atendimento qualificado ao público migrante em todos os âmbitos dos serviços públicos estaduais, inclusive, no inciso II, afirma-se que será dedicada atenção fulcral “aos agentes públicos notadamente das áreas da administração penitenciária, cultura, assistência social, educação, habitação, saúde, segurança pública e trabalho”. (MATO GROSSO, 2020). Logo, fica estabelecido que o poder público deve preparar os servidores para o atendimento eficaz desse público.

No Art. 7º, dentre as ações consideradas no documento como prioritárias na implementação da Política Estadual para a População Migrante, se estabelece:

- IV - garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas migrantes o direito à educação na rede de ensino público estadual, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade;
- V - fomentar o acesso e a permanência nas universidades estaduais e escolas técnicas;

Observa-se que a lei garante acesso e permanência no que tange à Educação, além de saúde, segurança e outros, entretanto, não se traça nela propostas de aproximação desse público com os brasileiros, como se isso não fosse primordial para quem está chegando. Há garantias de fortalecimento desse público entre si, mas não responsabiliza o poder público em criar estratégias que possam resultar em vínculos entre nativos e não nativos.

Outra questão importante a se ressaltar, nessa mesma linha de pensamento, é o fato de não haver políticas públicas específicas para se fortalecer a cultura dos refugiados de modo que esta venha enriquecer o convívio com os brasileiros. Um exemplo disso foi o veto do Projeto de lei nº 414/2021 que determinaria “a implantação da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular das escolas do Ensino Médio, obrigatoriamente, na Rede Estadual de Ensino e das Escolas

Privadas”. (BARRANCO, 2021). Dentre as justificativas contidas no projeto que beneficiariam exclusivamente os alunos brasileiros, há dois argumentos que explicam como os refugiados poderiam ser contemplados com a adoção do ensino da língua espanhola em Mato Grosso:

Outra relação que se deve ter no nosso sistema educacional através da língua espanhola é o acolhimento dos refugiados latino-americanos, onde muitos que vêm ao nosso Estado do Mato Grosso, são hispano-falantes. Os esforços de apoio no nível regional devem ser redobrados em vários aspectos, mas especialmente no contexto da assistência humanitária e na cooperação internacional. É fundamental proporcionar a inclusão social laboral dos refugiados e migrantes para que acessem o trabalho formal sem exploração laboral (venezuelanos, bolivianos e peruanos, por exemplo) sem uma queda de salários para os cidadãos nacionais das comunidades receptoras. Um deles é a língua materna (espanhol) ajudando com a língua portuguesa. (BARRANCO, 2021).

Todavia, este projeto foi vetado no dia 28 de junho de 2021 sob diversas alegações, dentre elas que “e que não é prerrogativa da Assembleia Legislativa alterar o currículo das escolas com criação de disciplinas ou inserção de conteúdos. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MT, 2021). Portanto, segundo a interpretação da comissão instaurada para avaliar o projeto, isso não é algo que cabe aos deputados fazerem. Interessante que os Profissionais da Educação em nenhum momento foram convocados para discutir sobre a questão, se seria um projeto necessário ou não à população.

Outra alegação que nos chamou atenção é de que, segundo a Comissão,

o art. 26 da Lei no 9.394 de dezembro de 1996, Lei das diretrizes e bases da educação nacional, dispõe que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MT, 2021).

Assim, alegando autonomia da escola, a comissão se omite ao não aprovar um projeto de tamanha importância, se pensarmos na situação da população atual que compõe o Estado de Mato Grosso. Mas há de se concordar que o projeto em si

não foi pensado também como estratégia exclusiva de inclusão dos refugiados. Aliás, eles foram citados após muito se defender os interesses do estudante nativo. É importante ressaltar que não se trata de uma disputa de direitos entre refugiados e nativos, mas, do pouco interesse em desenvolver políticas públicas que possam incluir efetivamente os refugiados na escola e na sociedade. Incluir vai muito além de criar leis que garantam a entrada e permanência deles na escola e a conclusão dos estudos. É preciso promover a adaptação social entre os povos no Brasil.

2.4 Organização do Sistema de Ensino em Mato Grosso: Ciclos de Formação Humana

A organização da escola em Ciclos de Formação Humana, conforme Arroyo, é estruturada nas temporalidades do desenvolvimento humano, desde o plano educacional, a elaboração de atividades, os conhecimentos até a intervenção do professor no processo de ensino aprendizagem do aluno. Segundo ele, ao se pensar em sistema de Ensino Ciclado, o foco deve ser “repensar a concepção e a prática de educação básica que estão presentes em nossa tradição e na estrutura seriada que as materializa” (Arroyo, 1999, p.11).

Com o estabelecimento da LDB nº 9.394/96, da Lei Estadual Complementar nº 049/98 e da Resolução 150/99/CEE/MT, o modelo de Escola Ciclada foi sendo introduzido nas escolas da Rede Estadual de Ensino, primeiro de forma facultativa e, com a implantação do Sistema Sigeduca/MT em 2008, tornou-se obrigatório em todas as escolas estaduais.

A Lei Complementar nº 049 publicada em D.O. de 1º de outubro de 1998 dispõe sobre a instituição do sistema de ensino de Mato Grosso, define em seu artigo 57 que:

A Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Desde então, o Estado de Mato Grosso adotou a proposta do Ciclo de Aprendizagem objetivando superar o modelo anterior que era de escola seriada.

Em se tratando da estrutura do Ciclo, primeiramente ele se moldava em três Ciclos (I, II, III) e três Fases (1ª, 2ª, 3ª), tendo como elemento norteador a idade dos estudantes: 6-9 anos; 9-12 anos e 12-15 anos, respectivamente; divididas em três fases do desenvolvimento, infância, pré-adolescência e adolescência. Além disso, tinha como suporte turmas de superação ou aceleração, estas, atendendo ao público de maiores de 9, de 12 e de 15 anos. Nesta proposta o Ensino Fundamental se estendia de 8 anos para 9 anos letivos, permitindo assim, que os alunos ingressassem já com 6 anos de idade na escola, conforme a Resolução Nº 1, de 14 de janeiro de 2010, do Ministério da Educação. Para exemplificar, segue a tabela abaixo:

FIGURA 6 – Tabela referente à organização do Ciclo de Formação Humana.

CICLO	FASE/IDADE	CICLO DE DESENVOLVIMENTO
1º Ciclo	1ª fase – 6 anos 2ª fase – 7 anos 3ª fase – 8 anos	Ciclo da infância
2º Ciclo	1ª fase – 9 anos 2ª fase – 10 anos 3ª fase – 11 anos	Ciclo da pré-adolescência
3º Ciclo	1ª fase – 12 anos 2ª fase – 13 anos 3ª fase – 14 anos	Ciclo da adolescência

Fonte: MATO GROSSO. Orientativo 2013 Ciclos de Formação Humana. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, 2013.

É importante ressaltar que a Proposta do Ciclo define de maneira uniforme que as turmas devem conter de 25 até 30 alunos por sala, sempre respeitando o espaço existente. Já na Portaria nº 120/02/Seduc/MT existe uma orientação

estabelecendo um número de alunos por turmas de acordo com cada Ciclo e Fase da seguinte maneira:

“Art. 2º. A composição das turmas e a organização do quadro de pessoal serão feitas com base no número de alunos, por turma, conforme pré-matricula.

§ 1º. O número a que se refere este artigo obedecerá:

I. no Ensino Fundamental com as seguintes especificações: a) I Ciclo, 1ª e 2ª séries, 23 (vinte e três) a 27 (Vinte e sete) alunos por turma; b) II Ciclo, 3ª a 5ª séries e I Segmento de Educação de Jovens e Adultos, 25 (vinte e cinco) a 30 (trinta) alunos por turma; III Ciclo, 6ª a 8ª séries e II Segmento de Educação de Jovens e Adultos, 30 (trinta) a 35 (trinta e cinco) alunos por turma;

II. No Ensino Médio e III Segmento de Educação de Jovens e Adultos, 30 à 35 alunos por turma;

III. Para salas de aula com dimensões fora do padrão (48m²), usar-se-á o limite de 1,30 m²/aluno por sala, para formação das turmas, adequando-as ao tamanho do ambiente;(…)”. (MATO GROSSO, 2002).

Em Mato Grosso, esse processo de organização do ensino impactou o processo de ensino-aprendizagem nas redes estaduais e municipais, visto que antes se tinha o sistema seriado de oito anos e a reprovação era uma prática normatizada, sem maiores preocupações com a recuperação, no ano seguinte, dos alunos que tinham sido retidos. Então, inicialmente, a Escola Ciclada (como era nomeada) tinha o objetivo de sustentar um interesse por parte do Governo do Estado em superar os índices de repetência e evasão. (RIBEIRO et al, 2020, p.31). Isto porque este Sistema de Ensino sendo composto por três ciclos (com três fases cada um), só no final de cada uma das fases é que

esgotados todos os mecanismos de apoio ao aluno e se, mesmo assim, ele não conseguiu produzir os conhecimentos propostos, é necessário que haja a retenção ao final de cada Ciclo como forma de possibilitar ao aluno, com o apoio de novas técnicas pedagógicas, adquirir os conhecimentos definidos para aquele Ciclo. (ALMT, 2016, p.15).

Assim, o sistema de ensino passou a conduzir automaticamente os alunos de fase em fase e, “melhorando” os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica no Estado de MT. Porém, vale ressaltar que em casos de infrequência se obedece a legislação nacional vigente. Conforme o documento “O estudante que não atingir

75% de frequência, considerando o cômputo do total da carga horária da matriz curricular será retido por faltas em qualquer ano do Ensino Fundamental” e não mais no final de cada ciclo. (MATO GROSSO, *Ibidem*).

Entretanto, pode-se perceber que houve uma ressignificação no que tange aos Ciclos de Formação Humana, conforme o tempo foi passando. Atualmente, observa-se que a SEDUC/MT tem estimulado nos educadores uma outra forma de ver o Ciclo e, este que era no início um vilão, hoje é defendido por muitos. Isto porque, na perspectiva da Educação Inclusiva, é um Sistema de Ensino democrático, que, em tese, não exclui. Porém, é importante que se saiba o que fazer com ele. Se o professor entende o processo inclusivo e o adere, o aluno em defasagem de aprendizagem não ficará à margem dos demais. As atividades serão adaptadas às necessidades desse aluno, conforme o conteúdo trabalhado com os demais.

Assim, o Estado de MT tem proposto discussões no contexto pedagógico de como se olhar o Ciclo de Formação Humana, objetivando superar as barreiras que travam a essência do ciclo: “falta de condições para atender alunos com dificuldades de aprendizagem; o sistema de avaliação classificatório; falta de espaço e tempo para a construção efetiva do conhecimento”. (RIBEIRO et al, 2020, p.31). Entretanto, ainda faltam cursos de formação continuada que propiciem o trabalho com a sala heterogênea e se abandone as práticas homogêneas.

O Sistema de Ensino Ciclado, sem bem compreendido, oportuniza aos Profissionais da Educação docentes maior flexibilidade na forma de avaliar e ressignificação das práticas avaliativas. Além disso, trata-se de um sistema inclusivo e democrático, conforme já dito, que não visa a meritocracia, advinda da sociedade capitalista. Conforme Luckesi (2000, p.1), “A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos. Chega de confundir avaliação da aprendizagem com exames”.

Outro aspecto importantíssimo em que o ciclo se destaca é no reconhecimento cultural e na pluralidade como uma identidade das escolas e das diferentes turmas que as compõem, levando em consideração a relação de correlação entre elas promovendo uma maior dinâmica em sala de aula, ou seja, na

organização do trabalho pedagógico, no currículo, nas relações de ensino, em síntese, em todos os trabalhos educativos. (MAINARDES, 2009, p. 16-17).

Com o passar dos anos os espaços escolares mudaram e também os critérios de avaliação do Ciclo, conforme exposto hoje no Sistema Sigeduca. Em 2015, com as mobilizações no sentido de reformular da proposta curricular do Ensino Fundamental do Estado de MT, a SEDUC lançou a Portaria 070/2015/GS/SEDUC/MT e retificada depois pela Portaria 113/2015/GS/SEDUC/MT, na qual proclamava a instauração de uma comissão denominada Comissão de Estudos da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana. Ficou estabelecido que a comissão seria responsável de, em até seis meses, apontar as fragilidades do Sistema de Ensino bem como apresentar possíveis soluções. Ficou estabelecido também que a comissão seria composta por representantes das seguintes instituições:

- I – Secretaria de Estado de Educação – SEDUC;
- II – Conselho Estadual de Educação – CEE;
- III – Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT;
- IV – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MT;
- V – União dos Conselhos Municipais de Educação de Mato Grosso – UNCME/MT;
- VI – Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso – SINTEP;
- VII - Assembleia Legislativa de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2015, Art. 2).

Ficou estabelecido também que a SEDUC/MT coordenaria os trabalhos referentes ao estudo proposto.

Após este estudo, já no primeiro semestre de 2016, foi apresentada a nova forma de avaliar e lançar no Sigeduca, que a partir de então passou a ser por componente curricular e por objetivos de aprendizagem. Tais objetivos foram concebidos a partir da compilação de descritores e capacidades existentes em documentos oficiais como Orientações Curriculares de MT (OC/MT), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, os professores passaram a fazer o planejamento bimestral, conforme os objetivos de aprendizagem definidos para serem atingidos em cada bimestre. Além disso, apesar das modificações no que tange à forma de avaliar e lançar no sistema, é importante salientar que cada escola continuou tendo autonomia para elaborar e desenvolver sua proposta pedagógica, considerando o seu contexto e que “os objetivos de aprendizagem organizados para cada ciclo atendem apenas o básico do que é prescrito nos documentos oficiais citados”. (MATO GROSSO, 2016).

3. Direitos Humanos e os (Des) Caminhos da Inclusão e da Integração

Considerando os objetivos que concernem a esta pesquisa - analisar, sob a ótica dos professores e gestores, a efetividade prática da Resolução nº 002/2019 que estabelece garantias de inclusão dos alunos refugiados em Cuiabá/MT; Investigar a garantia do direito à educação para a população de refugiados e imigrantes; examinar a legislação brasileira sobre refugiados no que tange à educação; avaliar o direito à educação enquanto um dos Direitos Humanos – percebemos a necessidade de se fazer uma investigação que tivesse como base pesquisa qualitativa, tendo em vista que ela vai muito além das causas ou consequências de um fenômeno, mas com as descrições de características dele (MANTOAN 1997, p.126). Esta abordagem é bastante utilizada em estudos na área da educação, principalmente pelo investigador qualitativo, que pretende adotar estratégias para melhor compreensão da realidade em foco na relação dialógica com os sujeitos participantes da investigação. Sobre isso, Bogdan e Biklen afirmam que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aquele de uma forma neutra (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Esta pesquisa também é descritiva, pois descreve um fato ou fenômeno social. Santos (1999, p.26) afirma que a pesquisa descritiva é “normalmente feita na

forma de levantamentos ou observações sistemáticas do fato/ fenômeno/ problema escolhido”. Isso porque sentiu-se a necessidade de passar pela descrição do levantamento dos fatos para depois vir com o viés crítico, qualitativo.

3.1 De onde falamos

O Estado de Mato Grosso está localizado na região centro-oeste do Brasil, especificamente ao sul da linha do Equador e ao norte do trópico de Capricórnio. Segundo o IBGE, o Estado possui uma estimativa populacional de 3.567.234 habitantes, território de 903.207,050 km², sendo o terceiro maior em extensão territorial, equivalente a 10,59% da área do País. (Mendes, 2006, p. 5).

Figura 7- Fronteiras Internacionais e Interestaduais do Estado do Mato Grosso.



Fonte: <https://www.google.com/maps/place/Cuiab%C3%A1+++MT/@-15.419039,-64.8593,3094880m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x939d9581e0c9c4a1:0xa5fce0cf4ef61aae!8m2!3d-15.5954142!4d-56.0925956> (Adaptado).

Conforme a figura acima, Mato Grosso faz limites ao norte com o Amazonas e com o Pará; a oeste com Rondônia e Bolívia; a leste com Tocantins e Goiás e ao sul com Mato Grosso do Sul.

Quanto à economia do Estado, esta é alavancada, principalmente, pelo agronegócio, no qual a pecuária e a agricultura se destacam e é um dos motivos que atraem pessoas de outras localidades para se mudarem para cá, inclusive, os refugiados. Mas outros setores também têm contribuído para geração de oportunidades de trabalho. Segundo o Relatório do Departamento de Pesquisas e Estudos Econômicos do Bradesco (Bradesco, 2021), após uma queda na geração de empregos em 2020 o que ocorreu durante a pandemia, Mato Grosso apresentou - já no primeiro semestre de 2021 - crescimento no número de carteiras de trabalho assinadas sendo que os setores que mais contribuíram foram o comércio e serviços em geral.

Segundo o IBGE, o Estado de Mato Grosso em 2018 ocupou a 13ª colocação entre os Estados que mais contribuíram para o Produto Interno Bruto (PIB) nacional. Dados de 2021 da Secretaria Estadual de Fazenda de MT (SEFAZ/MT) demonstram que o PIB mato-grossense terá um aumento esperado de 4,97% em relação a 2020 - que foi de R\$ 687 bilhões - resultado este empurrado fortemente pela força do agronegócio. Dados positivos como estes demonstram que a economia do Estado de Mato Grosso está se recuperando e novas oportunidades de empregos estão surgindo. Isto possibilita também aos refugiados novas expectativas de melhorias nas condições de vida, uma vez que poderão conquistar empregos formais, como os demais cidadãos.

O Estado tem como capital a cidade de Cuiabá, com um território de 3.291,696 km² e uma população estimada de 623.614 pessoas, segundo o IBGE (2021). Ela foi fundada em 8 de abril de 1719, pelo sorocabano Pascoal Moreira Cabral, o qual, “assinou a ata da fundação de Cuiabá no local conhecido como Forquilha, às margens do Coxipó, de forma a garantir os direitos pela descoberta à Capitania de São Paulo”. (LIRA, 2011, p.23). O interesse dele por este lugar se deu pela descoberta de jazidas de ouro. Com a difusão da notícia desse “achado”, a imigração para a região tornou-se abundante.

Mas a cidade registrou uma considerável estagnação com o final da exploração das jazidas até o início do século XX, entretanto, daí por diante, passou a ostentar crescimento populacional acima da média nacional com auge nas décadas de 1970 e 1980. Menezes (2015) afirma que “em 1960, a cidade tinha, arredondando os números, 56 mil habitantes. A partir daí a explosão populacional foi impressionante. Em 1970, Cuiabá já alcançava 100 mil habitantes”.

Atualmente, a cidade é considerada polo industrial, comercial e de outros serviços em geral, além de acomodar os principais serviços de funções político-administrativas do Estado. Tudo isso, tem servido como atrativo para a chegada de pessoas de todas as partes do país e do mundo para morarem nela, aumentando cada vez mais o fluxo populacional. Com isso, a estrutura da cidade vem sendo transformada: ela, que era denominada “Cidade Verde”, foi sofrendo alterações ambientais, ao longo dos tempos, com a construção de prédios, casas, aberturas de ruas e, nos últimos anos, também com a “construção” desastrosa e inacabada do VLT. (JÚNIOR & NETTO, 2019, p. 31).

Entretanto, ainda é possível transitar por Cuiabá e se deparar com árvores frutíferas tanto nos quintais das casas como nas vias públicas, o que favorece o consumo de toda e qualquer pessoa que queira usufruir delas. Inclusive, muitas pessoas se beneficiam dessas árvores tanto para se abrigarem do sol quanto para se alimentarem dos frutos. Além disso, os moradores têm por hábito disponibilizar sacos de frutas do quintal (como mangas, por exemplo) para quem quiser pegar, na temporada desse fruto. (CORRÊA, 2011). Isto demonstra um pouco da solidariedade do povo cuiabano, que na sua maioria, é bastante acolhedor e generoso.

3.2 Escola Estadual Alcebiades Calháo: Campo de Estudo

A Escola Estadual Alcebiades Calháo está localizada na Avenida Filinto Muller, Nº 1300, bairro Quilombo, na zona urbana de Cuiabá – MT. Foi instituída através do Ato de Criação nº 1068/81, atendendo os níveis do ensino fundamental e médio da Educação Básica e é mantida pela Secretária de Estado de Educação – SEDUC/MT.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a Escola possui no ano letivo de 2021 um total de 567 matrículas, com 22 turmas, 12 salas de aula, 29 professores. Atende em dois turnos, matutino e vespertino aos anos iniciais e aos anos finais, ambos do Ensino Fundamental na modalidade - Ciclo de Formação Humana.

3.3 Percurso metodológico

A metodologia, nessa pesquisa, agrupa as modalidades de campo, qualitativa e descritiva, objetivando responder os questionamentos feitos na elaboração do projeto sobre a possível inclusão de alunos refugiados venezuelanos numa escola estadual da capital do Estado de Mato Grosso. Nela, foram obedecidas questões éticas no que tange ao público entrevistado que foi contatado via e-mail institucional, enviado às instituições educacionais que eles estão vinculados, a fim de explicar detalhadamente o processo da pesquisa ao qual iriam se submeter. Havendo o aceite dos voluntários, eles assumiram e assinaram eletronicamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁶ para o estudo e publicação dos dados, conforme as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Foi investigado, por meio da pesquisa de campo, como está ocorrendo a aplicação das políticas públicas voltadas para o referido grupo, elaboradas aqui em MT, conforme a Resolução 002/2019 CEE/MT (que fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino). Além disso, foram investigadas as condições de inclusão desse público, conforme as políticas públicas nacionais de inclusão educacional existente, a fim de, no final da pesquisa, se possa obter um panorama da forma de Educação (inclusiva/exclusiva/intermediária) que está sendo/foi ofertada para os estudantes refugiados (venezuelanos) em uma escola de Cuiabá/MT.

De acordo com Almeida et al. (2013, p.164)

⁶ Este termo consta no anexo I dessa dissertação.

Toda resposta científica dependerá da fase de desenvolvimento do seu objeto assim como do desenvolvimento teórico alcançado até então. O pesquisador, por sua vez, partirá da problemática do seu tempo, da realidade em que se encontra inserido. Assim, a seleção do objeto, os objetivos da investigação, os recursos disponíveis, a maior ou menor ênfase na atividade científica definem prioridades postas pelas próprias relações sociais em cada momento histórico.

Assim, fizeram-se reflexões sobre os resultados qualitativos e descritivos da nossa pesquisa de campo (etapa empírica), tendo por base estudos bibliográficos e documentais sobre o assunto (etapa conceitual). Lakatos e Marconi (2018, p. 6) definem pesquisa descritiva como aquela que “delineia o que é’ e aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais, objetivando o seu funcionamento no presente”, ao passo que, a pesquisa qualitativa propicia “as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. (GODOY, 1995, p. 21).

Ressalta-se que, mediante a pesquisa qualitativa, os resultados não tiveram objetivo de antecipar possíveis problemas, mas compreender os procedimentos educativos em questão “a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, conforme asseguram Bogdan e Biklen (1994, p. 16).

Outra questão importante a se destacar é o uso da técnica de análise de conteúdo utilizada, pois esta “diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tornar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos”. (MINAYO, 2014, p. 303).

Atrelada à pesquisa qualitativa, foi desenvolvida a pesquisa descritiva, na qual descreveu-se os fatos e fenômenos da determinada realidade em que os sujeitos entrevistados estão/estiveram envolvidos. (TRIVIÑOS, 1987 apud CÓRDOVA E SILVEIRA, 2009, p.37). Para tanto, foram feitas as descrições dos fenômenos e fatos, mas de forma a não se tornar descrição pela descrição: fez-se uma descrição crítica das informações, tendo em vista que os questionários foram semiestruturados, propiciando um denso e aprofundado estudo interpretativo das respostas, evitando possíveis equívocos. Sendo assim, cada par de perguntas e respostas foram observados individualmente e depois juntados aos demais para

uma observância do todo, das convergências e possíveis divergências entre respostas (e de onde provém tal distanciamento); se o que estava escrito responde (ou não) ao que foi perguntado, bem como se o que foi respondido estava coerente ou completo; se há outros elementos não cogitados ou relação inusitada nas respostas etc, e, subsequente, tudo isso foi descrito, já sob o olhar do pesquisador.

GERHRDT (2009, p.59) afirma que

Na coleta de dados, o importante não é somente coletar informações que deem conta dos conceitos (através dos indicadores), mas também obter essas informações de forma que se possa aplicar posteriormente o tratamento necessário para testar as hipóteses. Portanto, é necessário antecipar, ou seja, preocupar-se, desde a concepção do instrumento, com o tipo de informação que ele permitirá fornecer e com o tipo de análise que deverá e poderá ser feito posteriormente.

A pesquisa qualitativa, de acordo com as concepções de Minayo (2001, p.21)

(...) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, o direcionamento para essa abordagem (qualitativa) se deu pelo fato de se objetivar fazer uma investigação, por meio de entrevista, sobre as percepções (óptica) e experiências diárias dos professores e gestores - inseridos no contexto escolar em que há alunos refugiados (venezuelanos) - no que se refere à inclusão (ou exclusão?) desse público nas escolas estaduais de Cuiabá/MT que ofertam a Educação Básica. Em outras palavras, será um estudo das “significações das ações e relações humanas” entre professores, intérprete e gestores com os alunos estrangeiros. (MYNAIO, 2001, p.22).

3.4 Apresentação, Análise dos dados e Resultados da Pesquisa

Durante o percurso da investigação, algumas perguntas - de cunho investigativo, mas também reflexivo - foram feitas, tanto à Equipe Gestora quanto

aos Profissionais da Educação (professores e intérpretes). Para a Gestão, foram realizadas perguntas relacionadas à documentação dos alunos para efetivação da matrícula; à adaptações para o acolhimento dos alunos refugiados; aos tipos de discussões promovidas pela Gestão com o corpo docente em relação às práticas docente inclusivas para os alunos refugiados venezuelanos; e às dificuldades enfrentadas pela Gestão no trabalho com este público. Desse grupo, recebeu-se três amostras.

Já para os Profissionais da Educação (professores e intérpretes) foram feitos questionamentos inerentes ao tipo de atendimento prestado aos alunos refugiados venezuelanos; à Resolução nº 002/2019 do CEE/MT que direciona os trabalhos com este público em MT; ao tipo de formação continuada ofertada aos profissionais da educação para que estes pudessem realizar um trabalho que contemplasse as necessidades desses alunos; às estratégias utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa para que os alunos aprendessem a língua portuguesa; e se os alunos venezuelanos estão sendo efetivamente incluídos no processo ensino-aprendizagem. Desse grupo, foram recebidas seis amostras.

Desta forma, os dados coletados e a análise serão apresentados a partir desse tópico, bem como a discussão sobre ele. Espera-se que, a partir desse estudo, promova-se outras discussões acerca da criação de políticas públicas voltadas para a educação e a inclusão dos estudantes refugiados no Estado de MT e quiçá, do Brasil. Afinal, “O ciclo de pesquisa não se fecha, pois toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas” (MINAYO, 2007, p.27).

3.4.1 Sujeitos da Pesquisa

Esta pesquisa foi direcionada a dois tipos de Profissionais da Educação para se obter os dados: os gestores escolares e os profissionais docentes/intérpretes, ambos da Rede Estadual de Ensino que trabalhem ou já trabalharam com alunos refugiados. Foram criados dois questionários, sendo um específico para os profissionais da educação que estão em funções de gestão (Diretor(a) e

Coordenação) e outro para os professores (ou intérpretes) que estão diretamente ligados aos alunos em sala de aula.

Esses profissionais da Educação e os alunos refugiados são sujeitos de uma determinada história que está sendo investigada, por isso, a partir da construção teórica, eles foram transformados em objetos de estudo. (NETO, p.54). A partir daí, “o campo toma-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos”. (NETO, *ibidem*).

Todos os participantes (diretos) da pesquisa são profissionais da E.E. Alcebíades Calháo. Antes de se iniciar a pesquisa esperava-se que participariam junto, os profissionais da E.E. Leovegildo de Mello (também de Cuiabá). No entanto, no decorrer da pesquisa iniciada em abril de 2021, foi identificado que a experiência dos profissionais desta unidade era apenas com alunos haitianos, ou seja, um público diferente do foco desta pesquisa. Outro fato importante a se relatar foi que houve uma profunda mudança entre os profissionais desta unidade e, os que tinham atendido alunos venezuelanos nos anos anteriores, já não estavam mais trabalhando na escola, tornando inviável a participação dos profissionais nesta pesquisa.

3.4.2 Critérios de Inclusão e de Exclusão

Após o recebimento das amostras, percebeu-se que três delas, referentes às respostas dos professores, não obedeciam aos critérios de inclusão, pois eram de professores que nunca tinham trabalhado com alunos refugiados venezuelanos.

Conforme Luna (1998, p. 736), os critérios de inclusão definem “as principais características da população alvo e acessível”. Desta forma, ficou definido que, para participar da pesquisa, os profissionais da educação deveriam atender os seguintes critérios: 1º ser professor (ou intérprete) que trabalham ou que já trabalharam com alunos refugiados (venezuelanos) e diretores/coordenadores de escolas que atendem esses alunos, ambos da Rede Estadual de Ensino; 2º querer participar da pesquisa, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

disponível no formulário do Google forms. Assim, foram selecionadas três amostras dos gestores e três dos profissionais da educação (professores).

Já os critérios de exclusão compõem os materiais que estiverem mais afastados dos objetivos propostos, ou seja, de acordo com Ferreira & Patino (2018, p.84)

são definidos como aspectos dos potenciais participantes que preenchem os critérios de inclusão, mas apresentam características adicionais, que poderiam interferir no sucesso do estudo ou aumentar o risco de um desfecho desfavorável para esses participantes.

Assim, para garantir credibilidade à pesquisa, foi estabelecido como critério de exclusão as seguintes circunstâncias: possíveis respostas que fugissem do que estava proposto nas perguntas e informações incompletas, pois isto poderia prejudicar o resultado da pesquisa. (LAKATOS e MARCONI (2018, p.21). Além do mais, seriam excluídos do processo professores que nunca trabalharam com alunos refugiados (venezuelanos), mesmo que trabalhem na escola onde os questionários serão aplicados e testemunhem ou tenham testemunhado trabalhos realizados com o público-alvo da pesquisa.

Diante do que havia sido pré-determinado, as três amostras excluídas do processo eram de professores que vem testemunhando o trabalho que está sendo desenvolvido com os alunos venezuelanos no ambiente escolar, mas não trabalham diretamente com eles.

3.4.3 Instrumento e levantamento de dados

Primeiramente, para fazer o levantamento dos dados, fez-se contato (via ligação telefônica) com as escolas para explicar o propósito da pesquisa para os gestores e convencê-los a assinar o termo de aceite de participação da equipe gestora e demais Profissionais da Educação. Após a concordância, foram encaminhados os documentos a serem assinados e devolvidos.

O projeto de pesquisa passou pelo exame de qualificação e após aprovação foi enviado aos e-mails institucionais das Escolas Estaduais Leovegildo de Melo e Ulisses Calháo o Termo de Consentimento Livre da pesquisa, para que em seguida fosse encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da URI de Frederico Westphalen.

Com o parecer favorável do CEP, deu-se início a distribuição dos formulários/questionários do Google *Forms* nos e-mails institucionais das escolas e nos e-mails dos Coordenadores, um de cada escola, que se comprometeram em distribuir os questionários para os demais colegas profissionais da educação lotados nas unidades participantes. Entretanto, com a demora do recebimento das respostas, passou-se a manter contato com coordenadores, secretários escolares e professores por meio de ligações telefônicas, mensagens pelo Whatsapp e até pelo Facebook (inbox).

Sobre os instrumentos de trabalho, Minayo (2014, p. 189) afirma que

Os instrumentos de trabalho de campo relacionados na pesquisa qualitativa visa o fazer mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica. São eles: roteiro de entrevista, roteiro para observação participante e roteiro para discussão de grupos focais.

Indo ao encontro da metodologia proposta para atingir os objetivos da pesquisa, para Minayo (2007, p. 76) o trabalho de campo é uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. Por força da pandemia do covid-19 toda a interlocução entre os envolvidos na pesquisa foi feita de forma *on-line*, via e-mails, mas conforme dito anteriormente, foi necessário conversar via Whatsapp e também por ligação telefônica para reforçar o pedido de participação dos gestores e Profissionais da Educação na pesquisa. Inclusive, estava previsto este contato apenas por e-mail, mas dada a situação posta, foi necessário utilizar desses outros meios para conversar e convencer os participantes a darem a sua contribuição para a realização do estudo.

A abordagem escolhida para o questionário foi a entrevista semiestruturada. Para Minayo (2014) este roteiro deve desdobrar os vários indicadores considerados essenciais e suficientes em tópicos que contemplem a abrangência das informações

esperadas. Os questionários foram elaborados levando em consideração a Resolução Normativa nº 002/2019 do Conselho Estadual de Educação (CEE/MT) a qual é objeto de estudo desta pesquisa.

A forma a qual os dois questionários foram elaborados objetivam estabelecer um diálogo a respeito das práticas vivenciadas pelos profissionais da educação quanto as possíveis dificuldades enfrentadas com a chega de alunos(as) refugiados da Venezuela a partir de 2018. Busca-se também possíveis narrativas de vivências por parte dos entrevistados as quais o pesquisador irá avaliar (Ibidem).

É seguro afirmar que o diálogo construído através da interação pesquisador e o público entrevistado enriquece e fortalece a pesquisa, pois “o ouvir⁷ ganha em qualidade e altera uma relação, qual estrada de mão única, em uma outra de mão dupla, portanto, uma verdadeira interação” (OLIVEIRA 2000, p. 24). Exatamente esta via de mão dupla proporciona aos participantes da pesquisa que se tornem protagonistas na composição e edificação do conhecimento.

É importante informar que a pesquisa foi disponibilizada no início de abril de 2021, portanto, durante a pandemia da Covid-19, a pesquisa a princípio ficaria disponível para captação de dados por dois (2) meses, mas, ela ficou aberta a novas respostas até meados de setembro do mesmo ano. Conseqüentemente, a pesquisa de campo se estendeu por aproximadamente cinco (5) meses.

3.4.4 Análise dos dados

A análise dos dados coletados foi feita de forma individual, ou seja, questionário por questionário, logo após fez-se uma avaliação do todo, sempre fundamentados nos trabalhos de Minayo.

Portanto, analisar compreender e interpretar o material qualitativo em primeiro lugar proceder à uma superação da sociologia ingênua e do empirismo visando a penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade (Minayo, 2014, p. 299).

⁷ Ressalta-se que o “ouvir” para o contexto dessa pesquisa é metafórico, tendo em vista que não houve contato direto do pesquisador com os entrevistados.

Neste sentido buscou-se incessantemente na pesquisa, a fidedignidade à compreensão do material coletado, evitando possíveis incertezas que possam ocorrer durante a análise dos dados. (MINAYO, *Ibidem*).

Para análise dos dados, obteve-se três (3) respostas do questionário dos Gestores e seis (6) respostas do questionário dos Profissionais da Educação.

Ao explorar o material coletado buscou-se classificar em categorias todas as respostas, objetivando melhor compreensão dos textos. Para isso, buscou-se palavras ou expressões significativas em função das quais o conteúdo de uma fala foi organizado. (Minayo, 2014, p. 317).

Por fim, os resultados brutos obtidos foram submetidos a operações estatísticas simples (porcentagem) que permitem colocar em relevo as informações obtidas, possibilitando a partir daí inferências que possibilitam interpretações relacionando-as com o quadro teórico construído. (Minayo, 2014, p. 318).

3.4.5 Eleição das categorias

Segundo Gomes (2002, p.70) a palavra categoria

[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à idéia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso.

Com a chegada das primeiras respostas dos questionários, foi feita uma pré-análise oportunizando a transcrição dos dados. Logo após, passou-se a escolha das categorias. Os questionários foram divididos em Questionário 1 (questionário dos gestores = Q1) e Questionário 2 (questionário dos Profissionais da Educação = Q2) e os dados foram categorizados e analisados da seguinte forma:

- Tabela do Questionário 1 (dos Gestores)

Pergunta	Resposta
Já trabalhou ou trabalha com alunos refugiados venezuelanos	Sim
Flexibilização de documentos	Adequação conforme à fornecida
Adaptação para acolhida e atendimento	Avaliação e diálogo
Promoção de discussões de práticas pedagógicas	Apoio e facilitação ao ingresso dos alunos
Dificuldade no trabalho com os alunos refugiados venezuelanos	Língua e hábitos culturais.

- Tabela do Questionário 2 (dos Profissionais da Educação)

Pergunta	Resposta
Tipo de atendimento prestado	Aulas convencionais para todos
Conhecimento sobre a Resolução 002/2019 CEE/MT	Não conhecem
Cursos de formação continuada	Nenhum
Estratégias para ensinar a língua portuguesa	Ensinando o básico da língua portuguesa
Inclusão efetiva dos alunos refugiados no processo ensino-aprendizagem	Sim. Acolhendo-os.

É importante ressaltar que apenas **professores** responderam ao questionário 2.

3.4.6 Resultados da Pesquisa

Diante dos elementos categorizados, pôde-se obter os seguintes resultados:

- Questionário 1 (dos Gestores)

Em relação à primeira pergunta, todos (das respostas consideradas) responderam que já trabalharam ou trabalham com alunos refugiados venezuelanos.

Já em relação à segunda pergunta, “Para garantir o Direito à Educação dos alunos refugiados venezuelanos que se apresentaram sem a documentação exigida, que tipo de flexibilização/flexibilizações foram realizadas no ato da matrícula?”, a maioria respondeu que houve adaptação na documentação dos alunos no ato da matrícula, considerando o que os pais ou responsáveis apresentavam.

Observa-se, nas respostas relacionadas a esta pergunta que em uma das respostas, diz-se que a adaptação foi em relação ao cartão de vacina, tendo em vista que a Portaria Nº 519 /2021/GS/SEDUC/MT em seu artigo 5º, inciso 6º, determina, dentre os documentos exigidos, a apresentação dele. Em outra resposta, consta que se tentou “adequar a documentação exigida à fornecida”. Assim sendo, pode-se afirmar que o direito de frequentar à escola está sendo garantido na E.E. Alcebíades Calháo, independentemente se o aluno tem ou não a documentação estipulada na referida portaria.

Em relação à terceira pergunta, “Que tipo de adaptações aconteceram na escola para a acolhida e atendimento aos alunos refugiados venezuelanos?”, obteve-se como respostas que elas se deram no âmbito das avaliações diagnósticas (propondo atividades para se apurar o que o aluno sabe e o que não sabe) e discussões com os alunos. Sobre adaptação de atividades, Lourenço (2018, p.86) “O processo de adaptação da atividade pode ocorrer em algumas frentes: 1. na instrução fornecida; 2. na forma de resposta solicitada; 3. nos materiais em si”.

Nota-se, a partir dessa explanação que a adaptação de conteúdos e atividades para o atendimento aos alunos não está restrita apenas aos materiais em si, mas também, na forma de conduzir as atividades e na forma de conceber as respostas dadas pelos alunos. Logo, promover a escuta em relação àquilo que o

aluno traz de conhecimento e de cultura é de extrema importância nesse processo de acolhimento e de ensino-aprendizagem.

Segundo as respostas dadas como “Fazermos **avaliações para diagnosticar** a bagagem educacional do aluno” remete-se a identificar o nível de conhecimento do aluno; já em “**Apresentação** geral e **perguntas sobre curiosidade**” denota a promoção da intra, multi e interculturalidade⁸, como forma de estimular a valorização das diferentes culturas no ambiente escolar, inclusive, a do refugiado.

Assim, observou-se que a gestão esteve empenhada em orientar os professores para o recebimento dos alunos em sala de aula e na escola, embora, não tenha sido notado, pelas respostas, nenhum plano estratégico de inclusão para a acolhida deles.

Sobre a quarta pergunta, “Que tipo de discussões foram promovidas pela equipe gestora da escola sobre práticas pedagógicas no sentido de propiciar a inclusão dos alunos refugiados venezuelanos?”, teve-se respostas como “Discussões em termos de agilizar e facilitar o ingresso do discente na unidade escolar” e “Houve alguma mobilização dos professores na qual a gestão ficou ciente e apoiou”. Nota-se que tanto a gestão quanto os Profissionais da Educação estão imbuídos do desejo e compromisso em acolher os alunos refugiados, bem como de se mobilizarem em prol do trabalho com eles. Porém, nota-se que pela primeira resposta em relação a esta pergunta de no sentido de “agilizar e facilitar o ingresso dos alunos” pode estar relacionada ao que foi respondido na pergunta anterior, como por exemplo, que foi dito para os professores fazerem avaliações diagnósticas.

O observado nesse contexto é que a preocupação está bastante voltada para a inserção do aluno na escola. Mas é preciso criar meios e práticas pedagógicas acessíveis para que ele permaneça; que os alunos aprendam e empoderem-se. Segundo Sasaki (2010, p.36) o empoderamento é definido como “...o processo pelo qual uma pessoa, ou um grupo de pessoas, usa o seu poder pessoal inerente à sua condição para fazer escolhas e tomar decisões, assumindo o controle de sua vida”.

Por outro lado, a gestão demonstrou apoio às mobilizações dos professores para proporcionar esse ingresso aos alunos, que é um ponto importantíssimo para

⁸ Estes termos serão discutidos no próximo capítulo.

qualquer escola. Apesar das dificuldades enfrentadas nas gestões escolares num geral e no trabalho propriamente dito com os alunos em sala de aula pelos professores, observa-se que uns apoiando os outros

será possível buscar as soluções para os entraves que surgirem, proporcionando aos alunos um ambiente acolhedor e inclusivo, em que o educando permaneça na escola e tenha sucesso em suas aprendizagens. (LUZ & SARTORI, 2018, p.17)

Na última pergunta feita à equipe gestora sobre “Quais são as dificuldades que a Equipe Gestora enfrenta no que tange ao trabalho específico com os alunos refugiados venezuelanos?”, as respostas pairam em torno da língua e dos comportamentos de cunho cultural.

Observou-se que uma resposta veio especificamente dizendo que se trata da língua e outra veio relatando o problema “de dicção”. Nota-se que este vocábulo “dicção” está relacionado à pronúncia e também à língua.

Outra questão abordada em uma das respostas é em relação aos costumes “Tivemos problemas culturais como assédio com as meninas brasileiras (7º ano), pois eles achavam normal tocar nelas ou diminuí-las com palavrões e problemas com higiene pessoal”. Observa-se, nesse trecho de resposta que a cultura da misoginia é latente nesses meninos (mas sabe-se que esta não é uma realidade apenas de venezuelanos), confirmando os estudos citados por Costa (2014), no qual constatou-se que em países da América Latina como Brasil, Uruguai e Venezuela havia uma necessidade urgente de se criar delegacias da mulher (especificamente) com equipes treinadas para amparar mulheres vítimas de violência, devido à constância desse tipo de situação. (COSTA, 2014, p. 173).

- Questionário 2 (dos Profissionais da Educação)

Já em relação ao Questionário 2 destinado aos Profissionais da Educação, 50% dos que responderam disseram que já trabalharam ou trabalham com alunos refugiados venezuelanos.

Em seguida, perguntou-se sobre o atendimento prestado aos alunos refugiados em sala de aula e, obteve-se respostas que penderam para um atendimento homogêneo, sem qualquer diferenciação entre alunos refugiados e nativos. Isto pode ser notado nas repostas em que os (as) participante (s) dizem “Atendimento **convencional** como **todo** e **qualquer** aluno” e “Atendimento em sala de aula **tanto para eles quanto para os demais alunos**”.

A pergunta seguinte foi se os Profissionais da Educação tinham conhecimento quanto à Resolução 002/2019 e 80% disseram desconhecê-la. Isso corrobora o atendimento homogêneo, discutido na questão anterior. Além disso, apresenta um déficit quanto ao direito à Educação, tendo em vista que esses alunos refugiados vêm de uma realidade diferente, além de falarem outro idioma. Logo, as adaptações são necessárias para a garantia do direito à Educação enquanto direito humano, pois esta precisa garantir a aprendizagem, não somente a sua inserção na escola.

A quinta pergunta foi sobre quais cursos de formação continuada foram ofertados aos professores/intérpretes que contemplassem as necessidades dos alunos refugiados venezuelanos da Rede Estadual de Ensino e se eles participaram de algum curso, palestra ou outra atividade. 100% das pessoas entrevistadas responderam que não ficaram sabendo de nenhuma oferta de curso, logo, ninguém participou. Mais uma vez, pode-se justificar a existência de práticas homogeneizadoras, devido à ausência de formação continuada sobre o assunto.

Não se trata de julgar a equipe da escola incapaz de resolver as demandas que surgem, afinal,

Na qualidade de sujeitos do fazer educativo, imersas no cotidiano das atividades, os diversos segmentos da comunidade escolar são decisivos na identificação de problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e na proposição de ações para transformação e melhoria de suas realidades. (RIBEIRO & GUSMÃO, 2011, p. 14).

Entretanto, existem questões totalmente inusitadas e que há necessidade de se fazer um estudo teórico do assunto, refletir, traçar objetivos para se construir um conhecimento consolidado sobre as melhores formas de tratar essas questões no

ambiente escolar. O caso do ensino para estudantes refugiados, por se tratar de uma situação inusitada e com uma grande demanda, enquadra-se nessa necessidade de o poder público proporcionar formação continuada para os Profissionais da Educação lidarem com a situação e com a educação desses sujeitos. Até porque isto está preconizado na Resolução 01/2020/CNE, em seu art. 6º, inciso IV, sobre a “capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros”. (BRASIL, 2020, art.6º)

Sobre o questionamento em relação às estratégias para propiciar o domínio da língua portuguesa aos alunos refugiados venezuelanos, os professores responderam que optaram por ensinar o básico da língua portuguesa. Observa-se, por meio das repostas que este básico perpassa a alfabetização e regras gramaticais específicas como o uso de pronomes e plurais. Isto, conforme uma das repostas “para realmente haver inclusão”. Observa-se, aqui, o direcionamento específico para essa necessidade, entretanto, sabe-se que esta é uma das formas de se proporcionar a inclusão, mas é importante ressaltar que não é a única.

Por fim, perguntou-se se está/estava havendo inclusão efetiva dos alunos refugiados venezuelanos no processo ensino-aprendizagem e todos acreditam que eles estão sendo incluídos, devido ao fato de serem bem acolhidos. Observa-se que a afetividade nesse contexto é um coringa para demonstrar estabelecer vínculos de confiança e de novas possibilidades tanto para educadores quanto para os refugiados, tendo em vista que, para o momento, é o que se tem ao alcance do grupo.

3.4.7 Movimento de análise: simbiose entre dados, interpretação, teoria e legislação

Sobre o Questionário 1, aplicado aos Gestores, observa-se nas repostas da questão 2 que a gestão tem agido coerentemente com a Resolução nº 001/2020/CNE, no que tange à flexibilização no aceite de documentos ou até mesmo em relação à ausência deles. Entende-se que, nesse espaço, está se recriando um modelo de escola inclusiva que não se encaixa nos velhos moldes e rigores de outrora, possibilitando acesso a todos os alunos, inclusive, aos refugiados

venezuelanos. (MANTOAN, 2003, p.33). Ressalta-se que, em relação à matrícula, a Resolução 002/2019 do CEE/MT não traz nenhuma recomendação.

No que se refere às respostas da questão 3, a escola tem buscado adequar-se, conforme as orientações da Resolução Nacional acima referida, tendo em vista que ela instrui o corpo docente quanto à realização das avaliações diagnósticas para, possivelmente, inserir os alunos nas suas respectivas turmas, convergentes com o nível de conhecimento de cada um. No parágrafo 1º do Artigo 23 da LDB, está estabelecido que, “A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais”. (LDB, 1996).

Ademais, conforme já temos visto na Resolução 001/2020/CNE, a avaliação diagnóstica para classificação deverá ser feita na língua materna do aluno e a escola precisa garantir esse atendimento. (BRASIL, 2020, art. 1º, inc.6º). Já a Resolução 002/2019/CEE/MT afirma que o aluno primeiro precisa aprender a língua portuguesa para depois serem incluídos em suas turmas definitivas. (MATO GROSSO, 2019, art.10). Assim, observa-se que a escola, embora tenha buscado realizar as avaliações diagnósticas, subentende-se (pelas respostas dos professores) que não houve a adaptação necessária na língua materna deles, para que esses pudessem comprovar o nível real de conhecimento. Isto porque a maioria dos professores responderam que não houve nenhum atendimento diferenciado entre alunos refugiados e nativos, no que concerne às aulas dadas.

Já em relação à Resolução 002/2019/CEE/MT, a Gestão demonstra estar inteirada, tanto que tem apresentado ações consoantes ao que está proposto nela e também na Resolução 001/2020/CNE. Entretanto, a maioria dos professores dizem não conhecerem a Resolução do CEE/MT. Neste âmbito, observa-se uma lacuna a ser preenchida, uma vez que “nas escolas, as relações entre docentes e alunos, assim como de todos os envolvidos dentro desse contexto devem convergir para atingir um propósito pedagógico: a educação”. (CROTI et al. 2014, p. 904). Isto porque a dissonância implica em menos condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que propiciam “o bom desempenho dos professores em sala de aula de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar”. (LIBÂNEO, 2004, p. 10).

Outro ponto importante observado é em torno das dificuldades existentes no atendimento aos alunos refugiados. Notou-se que tanto gestão quanto professores apontaram a língua (direta ou indiretamente) como um fator de complicação existente no ambiente escolar. Inclusive, os professores afirmam ensinar o básico da língua portuguesa a esses alunos e é totalmente compreensível que façam isso. Percebe-se a sensibilidade e empatia nesses profissionais que buscam fazer o seu trabalho o mais acolhedor possível. Observamos inclusive, no capítulo anterior, que até tentou-se institucionalizar o Espanhol como língua estrangeira obrigatória no Ensino Médio das escolas de MT, entretanto, não prosperou.

Mas a questão é muito mais profunda do que se possa imaginar. Não há políticas públicas de inclusão no que tange à língua. Instituições filantrópicas, organizações internacionais e universitárias (como a UNEMAT, a UFMT e o IFMT) têm ministrado cursos de língua portuguesa para estrangeiros por meio de projetos criados por elas, mas não se trata de uma obrigatoriedade. Então, o Estado negligencia, mais uma vez, no que tange à acolhida social efetiva dos refugiados, uma vez que não tem criado legislações voltadas para as minorias linguísticas, além de não propiciar uma educação intercultural do entorno⁹ para resultar no fortalecimento dessas minorias. Sem esse empoderamento, os estrangeiros ficarão sempre à mercê da opressão por falta do domínio da língua portuguesa. Sobre isso, Maher (2007, p. 257) afirma que

[...] sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente os grupos minoritários não conseguirão exercer de forma plena sua cidadania.

Além do mais, os professores da Educação Básica não têm recebido (como foi respondido no questionário) formação continuada para promover esse tipo de ensino nas escolas. Portanto, é essencial que todas as escolas que tenham alunos refugiados desenvolvam atividades com eles, no sentido de visar a sua formação cidadã e ao seu empoderamento; e que os profissionais da educação delas recebam formação.

⁹ A Educação em direitos humanos é uma aliada para a realização desse trabalho, conforme será apresentado no próximo capítulo.

Outro fator atrelado às dificuldades está na questão dos costumes. Nesse caso, trata-se do comportamento que foi mencionado nas respostas do questionário. Segundo Maher (ibidem, p.261),

A cultura é um compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

Logo, muito mais importante que procurar entender o que é cultura, é buscar respostas do motivo pelo qual um determinado grupo ou pessoa age de uma forma e não de outra; e assim encontrar formas educativas de transformar o que já não se cabe mais numa sociedade civilizada, como por exemplo, os preconceitos cristalizados ao longo dos tempos.

Nota-se que a escola num todo está empenhada em acolher os alunos refugiados, quando convergem respostas dos Gestores com as dos professores no sentido de facilitar o acesso à escola e no discurso de recepção/ “inclusão” desses alunos. Porém, Marchesi (2004, p. 15) afirma que

O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e na necessidade de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão.

Outrora, a integração, no contexto escolar, não era bem-vinda. Ela era conceituada de forma unilateral em que a adaptação do aluno dependia apenas dele mesmo. (MANTOAN, 1997, p.8). Já “os processos de inclusão preveem modificações na sociedade com vistas a atender a todas as pessoas”. (SILVA, 2019, p.46).

Atualmente, no contexto migratório, a integração (bilateral) é um fator crucial: é notório que o processo de integração e adaptação dos alunos refugiados nas escolas do Brasil estará sempre condicionado a diversos fatores que não dependem apenas da pessoa (não é um processo unilateral). Cada estudante refugiado irá

integrar-se a partir do contexto escolar, social e cultural que ele se deparar. (ANDRÉ, 2016, p.61). O acolhimento efetivo será decisivo para tal acontecimento. Em outras palavras, a integração dos alunos refugiados é um processo bilateral, no qual os governantes e a sociedade em que ele irá se inserir precisam estar dispostos a acolhê-los efetivamente.

Tudo isso, passa pela necessidade de se propiciar formação aos professores e gestores escolares para que a acolhida não se resuma em tratá-los bem, com afetividade e produzir isso como se fosse inclusão efetiva. É preciso que haja aprendizagem real para que os alunos se sintam empoderados e protagonistas no país que os acolheu. Isto não quer dizer que a afetividade não seja um fator importante. Pelo contrário: ela é parte integrante desse processo.

O processo educativo “[...] ao se realizar com as ferramentas culturais da culturalidade, só se legitima se pautar-se pela interculturalidade, conceito e postura fundamentais para se entender e validar o relacionamento entre os homens”. (SEVERINO, 2016, p. 215). Isso porque, para superar o dilaceramento que vem impedindo a realização da humanidade, é necessário o reconhecimento e o respeito da alteridade, ou seja, o acolhimento do outro.

4. Reflexões, Desafios e Recomendações

Para se chegar até aqui, muitos foram os problemas enfrentados. Inicialmente, foi proposto no projeto que seria feita uma pesquisa sobre a inclusão de alunos refugiados haitianos e venezuelanos de duas escolas de Cuiabá. Após a Qualificação, ficou definido que a pesquisa seria realizada apenas sobre a inclusão de alunos refugiados venezuelanos.

Além disso, na mudança de ano (2020 para 2021), trocaram-se as gestões escolares, tendo em vista que foi realizado o processo seletivo para o cargo no final do ano passado. E houve ainda remanejamento de servidores de uma escola para outra e ocorreu até fechamento de escolas no Estado.

Tudo isso, trouxe consequências sérias para se iniciar a realização dessa pesquisa, pois, muito do que foi planejado, teve de ser alterado durante o percurso.

Como houve troca das gestões escolares, os que assinaram o termo de aceite já não estavam mais no cargo, sendo necessária uma grande movimentação para se convencer os que assumiram a colaborar com a pesquisa. Foram meses e meses enviando mensagens pelo Whatsapp, por email, ligando e até mesmo pedindo intervenção de outras pessoas para dar os encaminhamentos necessários.

A equipe de profissionais e gestores da EE Alcebíades Calháo aceitaram colaborar com o estudo, mas isso foi feito conforme a disponibilidade de tempo de cada um, uma vez que os professores estavam sobrecarregados com o ensino remoto (confeccionando apostilas, dando aulas online, fazendo relatórios etc.). Já a EE Leovegildo de Melo, apesar da gestão aceitar participar (mesmo com o corpo docente todo renovado) só conseguiu nos responder no início de julho, quando a secretária da escola nos informou que as experiências da escola eram especificamente com alunos haitianos, portanto, não teriam condições de participar.

Desta forma, frente a todos esses obstáculos, foi necessário afunilar a pesquisa e permanecer com apenas uma escola, a E.E. Alcebíades Calháo, onde gerou-se os dados para a realização deste estudo. É importante ressaltar ainda que, para se conseguir o termo de aceite das escolas, percorreu-se várias em Cuiabá e a maioria fechou as portas para a pesquisa de campo.

Por mais que surgiram essas situações que delongaram o colhimento dos dados, após tê-los, foi possível fazer as análises e interpretações e, neste capítulo, serão feitas algumas reflexões e apontamentos diante dos desafios acerca das políticas públicas educacionais, no que tange ao ensino para os alunos refugiados.

Ao tratar das questões de políticas públicas educacionais, Oliveira (2010, p.96) afirma que

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Ressalta-se que tudo o que se aprende socialmente é resultado de educação. Desta forma, é necessário haver um espaço específico (institucionalizado) para tratar do ensino escolarizado e no espaço físico da escola, pôr em prática as políticas públicas educacionais nesse ambiente de ensino-aprendizagem. Essas políticas públicas educacionais incidem diretamente contratação, carreira, valorização e formação dos profissionais da educação, além da organização dos trabalhos prestados à comunidade nesse ambiente etc. (OLIVEIRA, *ibidem*).

Assim sendo, discutir políticas públicas educacionais é falar das necessidades demandadas do ambiente escolar para que haja efetivamente o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, propósito maior da existência da escola.

No que tange aos estudantes refugiados da Educação Básica, ao longo dessa pesquisa, pode-se notar as diversas necessidades levantadas a partir das análises e estudos desenvolvidos. Além disso, é importante frisar que muitas outras necessidades poderão surgir ou até já existir e que ainda poderão ser fontes para aprofundamento da pesquisa, posteriormente. Isto porque a demanda sobreveio e com ela as precisões apareceram intrinsecamente. Algumas já são evidentes, outras ainda podem não ter vindo à tona.

Desde o início desta pesquisa, um dos objetivos era analisar a efetividade da Resolução 002/2019 quanto à inclusão de alunos refugiados venezuelanos no Estado de Mato Grosso, mais especificamente em Cuiabá. Nesta Resolução, estabeleceu-se que

Devem às mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, selecionar escolas, em cada município, para a oferta da Educação Básica ao imigrante estrangeiro, dotando-as das condições necessárias para este atendimento.

Assim, observou-se que esta incumbência não perdurou em todos os âmbitos, tendo em vista que o público de refugiados venezuelano não ficou todo concentrado em uma única escola. Os prováveis motivos vão desde o fluxo (grande quantidade espalhada pela cidade) à falta de subsídios por parte dos governantes para garantir o deslocamento dos alunos de bairros longínquos para outros, até porque, não é só de transporte que esses alunos precisam: vai muito além disso.

Além disso, um ano após o surgimento dessa Resolução no Estado, o Conselho Nacional de Educação instituiu a Resolução Nº 1/2020, a qual deveria ser cumprida em todo o território nacional. Desta forma, deduz-se que os benefícios que faltassem na Estadual, seriam garantidos por meio da Nacional, uma vez que esta é soberana.

Conforme já explicitado em outros momentos, a pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2021, portanto, ambas as resoluções deveriam estar sendo cumpridas, com adaptações necessárias para as inconsistências existentes na primeira. Mas não foi bem assim que aconteceu. Diante dos resultados obtidos com essa pesquisa, várias reflexões surgiram, inclusive no decorrer do desenvolvimento do trabalho e decidiu-se por trazê-las neste capítulo, além de se fazer alguns apontamentos sobre os desafios e sugestões para um acolhimento efetivo dos alunos refugiados. Isto porque se trata de uma temática bastante importante para o momento e que este trabalho pode oferecer subsídios importantes para implementação de políticas públicas voltadas para os refugiados em todo o Brasil, ao ser divulgado nas plataformas acadêmicas.

4.1 Reflexões e Desafios

Após a análise dos dados levantados, observou-se que a Resolução 002/2019 do CEE/MT vem sendo cumprida parcialmente, atrelada, inclusive, à Resolução 01/2020 do CNE que se encontra nessa mesma situação.

Iniciando pelo Art.1, o qual estabelece o público a ser contemplado na Resolução Estadual é pertinente e contempla os alunos venezuelanos dos quais estamos falando durante todo esse trabalho.

No Art. 2, está estabelecido que a Educação Básica para este público será regida por dezoito (18) princípios e diretrizes garantidos no âmbito do Estado de Mato Grosso. Observou-se que alguns estão sendo cumpridos, outros não. Destaca-se, dentre eles, os que consideramos mais relevantes no que tange à Educação.

O acesso à escola (inciso II) vem sendo garantido, mas não necessariamente à Educação, como deveria ser. É importante ressaltar que este não é um julgamento que se está fazendo da escola. Trata-se de uma análise do que o Estado em si tem oferecido e garantido ao público de alunos refugiados venezuelanos.

Ao afirmarmos que o acesso está sendo garantido somente à escola é porque foi possível notar, pelos resultados da pesquisa, que os professores e gestores têm feito o possível para ofertar o que de melhor se pode fazer, sem a colaboração efetiva das mantenedoras. E acesso à escola não é sinônimo de acesso à Educação, pois, segundo Neto et.al (2018, p.88), “Não basta que o aluno seja matriculado por força da lei em uma turma de ensino regular, pois é de fundamental importância uma equipe preparada para que a inclusão se efetive”.

Já quando se garante acesso igualitário no documento (inciso III), não se garante a equidade, pois não se fornece subsídios necessários para aprendizagem de todos, como por exemplo, não se capacita os profissionais para ensinar de forma diferenciada esses alunos refugiados. Isto está explícito nos dados coletados, quando se pergunta “Que tipo de atendimento você já prestou aos alunos refugiados venezuelanos exercendo a sua profissão?” e se obteve respostas como “Atendimento convencional como todo e qualquer aluno”; “Atendimento em sala de aula tanto para eles quanto para os demais alunos”; “dando aula”. Nota-se que em apenas uma das respostas o professor demonstra sair do “trivial” que é quando diz fazer “acolhida carinhosa”. A questão aqui não é que o professor não deva dar suas aulas, mas o que se pode fazer nessas aulas de maneira heterogênea para se atingir um público diferenciado.

Sobre isso, Mantoan (2011, p. 10) afirma que

O direito à educação esbarra no problema da igualdade de oportunidades, que não se compatibiliza com os ideais inclusivos, pois muitas vezes essa igualdade está a serviço da exclusão e até a justifica. De fato, algumas pessoas podem ficar fora da escola por não se encaixar em uma oportunidade igual de educação para todos.

Isto porque, muitas vezes, as diferenças de determinados sujeitos não são consideradas.

Já no inciso VI desse mesmo art. 2, garante-se desenvolvimento pleno, preparação do aluno refugiado para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Ora, se os alunos não sabem o idioma do país em que eles estão frequentando a escola e também não estão sendo ensinados como usar esta língua, o máximo que boa parte deles irá aprender é cambetear sobre este idioma. Então, como lhe será garantido o desenvolvimento pleno? Saber usar a língua é essencial para que isso aconteça! Além disso, ainda fala-se em preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Sabe-se que cidadania é a condição de acesso a direitos sociais como educação, saúde, segurança, condições econômicas etc. que permitam o cidadão poder se desenvolver, “atingindo todas as suas potencialidades, inclusive a de participar de uma forma ativa, organizada e consciente da construção da vida coletiva no Estado democrático”. (TONET, 2016).

Da forma em que o poder público vem lidando com a Educação, sem ofertar subsídios para que os alunos refugiados dominem a língua, por exemplo, eles estão fadados a serem enganados pelos discursos pretenciosos de políticos que não se preocupam com a condição alheia (inclusive com a dos refugiados); poderão se calar diante de injustiças por não estar seguros de seus direitos; dentre outros. Além disso, no que tange ao trabalho, geralmente, sobra para os refugiados trabalhos voltados para a exploração da força, ou seja, operacional e isso pode ser perpetuado, devido à falta de educação efetiva para este público.

No inciso VII da Resolução Estadual está estabelecido que será garantido “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” aos alunos refugiados. Se o aluno frequenta uma escola na qual ele não entende a língua que se ensina os conteúdos, a probabilidade de desistência e/ou evasão é muito grande. Muitos frequentam enquanto são menores de idade e estão no ensino fundamental em que o sistema de ensino é Ciclado e as chances de retenção são menores. Mas quando adentram ao Ensino Médio, o número de desistência e a evasão escolar é grande inclusive entre os nativos, entendedores da língua. Assim, acredita-se que para aqueles que ficam alheios ao que é falado/ensinado em sala de aula ainda deverá ser muito maior.

Mas é importante frisar que a permanência dos alunos não está restrita somente à aprendizagem da língua. Fatores como acolhimento e respeito ao aluno

refugiado contam muito e isto a escola onde se realizou a pesquisa tem demonstrado se preocupar e trabalhar para que isso seja garantido a esses alunos.

Outro ponto que merece ênfase é o inciso VIII, no qual se estabelece o direito à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Notou-se que a escola esteve empenhada em dar espaço para haver interação entre os alunos para a comunidade sanasse suas dúvidas e curiosidades quanto aos alunos refugiados, entretanto, não há como não questionar essa “tal” liberdade garantida na legislação. Como ser livre para aprender se o Estado não lhes dá condições de serem libertos para aprender o idioma do país em que estão vivendo? Será que esses alunos ficarão à mercê do tempo e da (con)vivência para aprenderem essa língua?

A língua, para o estrangeiro em uma sociedade diferente da sua, tem função dual: ela pode inserir o indivíduo nesta sociedade quando ele aprende a falá-la satisfatoriamente ou exclui-lo, se ela for um fator causador de dificuldades e/ou gerador de conflitos entre pessoas de realidades distintas. (SPINASSÉ, 2008, p.126)

Mais uma questão inquietante é como um aluno refugiado contestará critérios avaliativos, conforme assegurado no inciso XI, se ele não sabe esse idioma e, provavelmente, nem sabe que tem direito de recorrer a instâncias superiores?

Outrossim, o inciso XVII garante promoção e difusão de direitos, garantias e obrigações dos imigrantes. Promover, difundir e garantir apenas no papel não adianta! Isto não quer dizer que a Resolução não seja importante. Pelo contrário: o que gera a indignação é ter tudo isso como norma e não ser cumprido, colocado em prática.

Já no art.5 dessa Resolução, estipula-se que

A ausência de domínio da língua nacional não deve ser empecilho para que o estudante estrangeiro ingresse no Sistema Estadual de Ensino, cabendo às Mantenedoras e Mantidas se prepararem para o ensino da língua portuguesa, para um atendimento humanizado, inclusivo, acolhedor, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas.

De fato, é de grande importância a Resolução garantir o acesso dos alunos refugiados no sistema de ensino, independentemente de ele dominar ou não a língua nacional. Observa-se que a escola em que realizamos a pesquisa assegura os direitos que estão ao seu alcance aos alunos. Entretanto, o que nos indigna é que o cidadão, o profissional cumpre com o que lhe é incumbido, mas o poder público nega este preparo do qual se diz nesse artigo e também na Resolução 01/2020 do CNE, art. 6º, inciso IV que assegura a capacitação de professores e VI que garante a oferta de ensino português como língua de acolhimento.

Em relação à promoção de discussões de práticas pedagógicas, notou-se que a gestão demonstrou apoio aos profissionais quando estes se mobilizaram e buscou discutir com o grupo para agilizar o acesso ao ensino para os alunos refugiados, mas não consta discussão sobre as práticas pedagógicas. Além disso, conforme as respostas, a gestão preocupou-se em urgir e oportunizar o acesso à escola aos alunos refugiados que é algo bastante positivo. Desta forma, o Artigo 9º, parágrafo 5º da Resolução 002/2019 vem sendo cumprido, embora não exatamente como proposto, mas observa-se a tentativa da gestão em desenvolver um trabalho voltado às necessidades dos alunos refugiados. O trecho a que nos referimos estabelece que

Cabe ao coordenador pedagógico promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros.

Vale ressaltar que o entendimento de que esta determinação não está sendo cumprida integralmente pela falta de formação continuada do grupo: se houvesse formação, facilitaria para o grupo repensar as práticas pedagógicas e estratégias de ensino que contemplassem os estudos, já que o público é bastante peculiar e boa parte dos professores nunca trabalharam com alunos estrangeiros.

Como já dissemos, a Resolução 002/2019 do CEE/MT determina que as mantenedoras reúnam os alunos estrangeiros em uma escola (de cada município) e dê subsídios para que lhe seja ofertada uma Educação de qualidade. Porém, como também já citamos, o público venezuelano ficou “espalhado” por diversas escolas de

Cuiabá. Desta forma, as falhas foram surgindo no que se estabelece nesta Resolução e, de certa forma, produzindo brechas para o poder público não ofertasse ensino efetivo aos refugiados, pelo fato de esses estudantes não permanecerem numa única escola. Isso acarretou, o descompromisso com a oferta de profissionais específicos, estabelecido no art.9, parágrafo 2º:

- a) profissional docente graduado em Letras, com carga horária específica, para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros;
- b) profissional intérprete.

Outrossim, o efeito “dominó” foi se desencadeando, pois não se garante professor de Língua Portuguesa ministrando aulas “com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua”, conforme estabelecido na Resolução. (CEE/MT, ART.9. § 3º).

Também não garante profissional intérprete realizando “a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma”, conforme consta na Resolução. (CEE/MT, ART.9. § 4º). Isto, provavelmente, não é garantido à todas as escolas devido ao grande número de alunos e conseqüentemente seria um número avantajado de intérpretes e de despesas para o poder público. Claro que não se trata de uma defesa quanto a essa prática, mas uma hipótese.

Além disso, o trabalho de ensino da língua (portuguesa) com esses alunos ficou prejudicado, uma vez que os profissionais não foram preparados para tal.

Mas nada disso justifica essa negligência do Estado quanto à formação dos profissionais, tendo em vista que a Resolução do CNE estabelece isso, sem estipular quantidade de alunos por escola ou que se agrupe alunos em uma única escola.

Diante de tudo isso, entende-se que a escola tem feito além daquilo que está ao seu alcance. Vemos profissionais se esforçando para oferecer tudo o que lhes cabe e até mais do que podem, na tentativa de fazer o seu melhor para garantir o direito ao aluno refugiado de estudar e aprender. Por outro lado, temos um poder público acomodado com esses desdobramentos costumeiros dos professores em

fazer além das suas possibilidades e negligenciando com aquilo que está estabelecido nas legislações no que se refere à Educação de qualidade/efetiva.

Nota-se que mesmo havendo essas duas Resoluções específicas para o atendimento ao aluno refugiado, as falhas na efetividade das garantias que nelas são propostas existem de maneira bem contundente. Isto porque estas mesmas resoluções que determinam o aceite do aluno na escola, não garantem educação de qualidade na prática a ele, por exemplo, quando não propõe punição às mantenedoras por não capacitar professores para o ensino da língua a esses alunos estrangeiros ou produzir materiais didáticos necessários que garantam a sua aprendizagem.

Logo, os desafios são muitos, a começar por criar estratégias para que o poder público cumpra o seu papel e que se possa ofertar uma Educação digna aos alunos refugiados. Não há inclusão, sem que os Profissionais da Educação (gestores, professores e demais profissionais que integram o grupo) passem por formação. A inclusão se inicia na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola em que o grupo participa ativamente na construção deste, desde a filosofia da instituição até como se devem ser direcionadas as ações do trabalho pedagógico para a inclusão efetiva dos alunos. (NOVA ESCOLA, 2013). Se a gestão não estiver engajada na luta pela inclusão, dificilmente o grupo irá conseguir se articular para a garantir que ela aconteça no ambiente escolar.

A comunidade escolar precisa conhecer as Resoluções, estar ciente das situações e precisa se mobilizar para cobrar do poder público tais direitos. O aprendizado do aluno refugiado não trará benefícios só para ele: sua participação efetiva na escola enriquece o conhecimento dos pares com as trocas de experiências e valorização das diferenças e de ambas as culturas. Conseguir viver em harmonia atualmente é um desafio, uma vez que estamos vivenciando situações de intolerâncias diárias, carregadas de discurso de ódio. Cabe também à escola ensinar aos estudantes através da interculturalidade a respeitar as culturas diferentes, bem como, os direitos humanos para que se possa construir um futuro melhor, mais pacífico.

4.2 Sugestões

Frente às reflexões e desafios aqui discutidos, sabe-se que com este trabalho não se esgotarão as necessidades e nem se resolverá todos os problemas. Mas pretende-se fazer alguns apontamentos sugestivos para que se possa melhorar algumas questões enquanto outras (de responsabilidade do poder público) não acontecem.

Como pode-se observar, a maior indignação pairou em torno da falta de formação continuada para os Profissionais da Educação, principalmente aos gestores e professores.

Desta forma, recomenda-se a mobilizações dos profissionais junto aos seus representantes para fazer valer o que está disposto em lei. Os canais de comunicação tanto das Câmaras Estadual e Federal e do Senado Federal são ótimos meios para se manifestar contra a falta de existência de políticas públicas ou ineficiência delas na Educação e em outros âmbitos. Mas o melhor caminho ainda é cobrar, através do Ministério Público, a efetivação do que está proposto em lei.

Enquanto se aguarda o provimento do poder público quanto à questão da formação continuada, sugere-se que à escola e a outras que estão passando por situação semelhante que convidem pesquisadores para falar sobre o assunto nas instituições; que troquem experiências entre si; que se organizem para entender o que o aluno não sabe e pensem em como ressignificar suas práticas para poder ajudá-lo a superar as dificuldades. Inclusive, durante a finalização deste trabalho, discutiu-se a possibilidade de trabalharmos em parceria (a escola onde se realizou a pesquisa e a escola onde trabalho) para nos fortalecermos quanto aos conhecimentos adquiridos nessa e em outras pesquisas realizadas em ambas as escolas. Mas é importante ressaltar que a formação continuada é obrigação do poder público e isso deve ser posto em prática para que professores e alunos interajam e construam conhecimentos bilaterais e a Educação seja garantida de verdade aos alunos refugiados, conforme previsto nas Resoluções. É necessário que os governantes e a sociedade estejam dispostos a acolher efetivamente os refugiados para que a integração desse aluno aconteça a partir do contexto escolar, social e cultural que ele se deparar. (ANDRÉ, 2016, p. 61). Caso contrário, o aluno

refugiado por si só não irá conseguir ser participante da sociedade; será apenas mais um “número” no rol dos “acolhidos”, desamparados, excluídos.

Outra coisa que não pode deixar de ser enfatizada é quanto à formação dos futuros professores de Língua Portuguesa. A estes, devem ser ofertados cursos de ensino da língua, pois, segundo Amado (2013, p.9)

é premente que as universidades, principalmente as públicas, que ministram cursos de Letras, criem programas de extensão universitária e incentivem seus alunos a fazerem estágios nesses programas.

Se assim for feito, futuramente não teremos os problemas que temos hoje quanto ao ensino da língua para alunos estrangeiros/refugiados, afinal, a língua do país de acolhimento por ser um instrumento essencial para a integração do refugiado na sociedade, conforme já dissemos, o ensino dela para esse público é imprescindível nas escolas! A apropriação dessa língua oportuniza a concretização de direitos sociais como conseguir atendimento médico adequado durante uma consulta, inclusão efetiva na escola e na sociedade, emprego formal que incidiria diretamente na melhoria de vida etc. (ZAMBRANO, 2019, p.19).

É importante ressaltar que o ensino da língua de acolhimento é muito mais que o ensino de língua portuguesa para estrangeiros, uma vez que o refugiado a estuda onde ela é língua oficial e majoritária, além de já ter o contato e a interação social com os falantes simultaneamente ao estudo. Portanto, é bem mais que aprender outro idioma: “O direito ao ensino/aprendizagem da língua de acolhimento possibilitará o uso dos outros direitos, assim como o conhecimento do cumprimento dos deveres que assistem a qualquer cidadão”. (GROSSO, 2010, p.69).

Ainda sobre a questão da inclusão de alunos refugiados, ressaltamos o que afirma Orlandi (2015, p. 188): “A prática docente é decisiva para a maneira como os alunos vão se significar para si e para os outros, logo, em relação ao modo como a sociedade os significa”. Isto nos mostra que é muito além de o professor demonstrar “boa vontade” em ensinar ou receber o aluno refugiado em sala de aula. É preciso empoderar esse aluno, por meio do ensino efetivo, de forma a torná-lo consciente do

seu potencial e das suas habilidades. Isso levará os outros alunos a, inclusive, vê-lo como capaz. Mas, para tanto, é crucial que seja garantida e efetivada a formação dos professores. Não adianta constar em Resoluções e Decretos, se na prática, os profissionais da Educação (inclusive os professores) não são levados a refletir sobre o público que compõe a sua escola e o que fazer para proporcionar a ele melhores condições de aprendizagem. Nota-se falhas num sistema educacional que burocratiza e/ou ignora o dia a dia na escola, inviabilizando os momentos de reflexão para ressignificação das metodologias (práticas pedagógicas). Inviabiliza, muitas vezes, até momentos de leitura coletiva de portarias, decretos, resoluções e legislação em geral sobre a educação e o que a ela concerne, devido ao pouco tempo que se tem para tais atividades.

Assim, insistimos nos cursos de formação continuada, tanto para o ensino da língua para os alunos refugiados quanto para a ressignificação das práticas pedagógicas. Mas é importante nos atentarmos para que os cursos de formação de professores sejam bem direcionados para o atendimento a este público, pois é comum nos trabalhos acadêmicos e nas escolas ver a educação inclusiva compreendida como restrita às pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. E, na verdade, todos os seres humanos são, por natureza, inacabados. Isto faz necessário que em algum momento todos sejam incluídos. Por isso, é imprescindível compreender o quanto as pessoas são humanamente iguais e ao mesmo tempo tão diferentes por terem necessidades diferentes. (CUNHA, 2016, p. 9)

Alertamos quanto a isso, porque Oliveira (2020, p. 12) afirma que até 2017 “o estudante estrangeiro é um sujeito ausente na agenda da educação brasileira, mesmo nos momentos em que mais atenção ocorreu ao acolhimento da diversidade no sistema educacional brasileiro”. Nota-se que de 2003 a 2017 diversas políticas públicas foram implantadas, principalmente de inclusão (para pessoas com deficiência, diversidade, sistema de cotas etc.) e não foi elaborada nenhuma que atendesse exclusivamente as necessidades do estudante estrangeiro. Só depois de muita pressão das organizações não-governamentais e órgãos como o Ministério Público exigirem providências, é que foram surgindo as respostas por meio de leis, conforme vimos nesse estudo. Muitos podem ser os motivos de isso não acontecer

de forma fluida e natural, inclusive, a dificuldade de tornar efetivas as políticas públicas existentes também para brasileiros natos. A invisibilidade do estudante estrangeiro pode estar ligada a isso.

Sugere-se ainda, que o Conselho Estadual de Educação atualize a Resolução 002/2019, conforme o que se estabelece na Resolução 01/2020, reveja o que não funcionou e crie mais oportunidades de ensino efetivo para os alunos refugiados a partir das demandas existentes atualmente.

Ressalta-se que apesar dessas reivindicações sobre a formação de professores, soube-se da existência do Termo de Referência nº 7038 para Contratação de Pessoa Física (Consultor por Produto) - datado em 06 de maio de 2021 e expedido pelo MEC - o qual trata da contratação de profissionais para elaborarem estudos técnicos. Segundo o documento, tais estudos serão voltados para a especificação de materiais didáticos, pedagógicos e literários, dentre outros que contribuirão com a prática educativa que “atendam às necessidades das escolas, professores e estudantes, bem como de públicos-alvo específicos, com foco na aprendizagem e no desenvolvimento integral dos estudantes”. (BRASIL, 2021).

Conforme este mesmo Termo, poderão ser realizados aperfeiçoamentos de estudos para professores, por meio da Secretaria de Educação Básica do Mec, com objetivo de contribuir “no processo de integração dos estudantes venezuelanos em idade escolar residentes no território brasileiro”. (BRASIL, *ibidem*). Além disso, poderá ser ofertado uma formação continuada para professores alfabetizadores, por meio da Secretaria de Alfabetização, baseada na Política Nacional de Alfabetização (PNA), priorizando as cidades em que tiverem crianças refugiadas venezuelanas matriculadas em suas redes.

Segue-se na espera da concretização do que está proposto no termo e que tais contratações sejam feitas exclusivamente com os objetivos propostos nele. Isto para que, de fato, o investimento do dinheiro público seja efetuado em benefício dos Profissionais da Educação e, conseqüentemente, dos alunos refugiados, garantindo efetivamente o direito à Educação como direito humano, concedendo-lhes aprendizagem digna.

Por fim, ressalta-se ainda que se observou pelos resultados da pesquisa, a necessidade de um trabalho para o rompimento com os comportamentos machistas e de objetificação da mulher, ao ser relatado que alunos venezuelanos de forma natural proferem palavrões contra as meninas e tocam nelas, assediando-as. Como não foi citado nenhum projeto específico para resolução de casos como estes, achamos importante deixarmos como sugestão algo nesse sentido.

Sabe-se que a cultura de cada indivíduo deve ser respeitada, entretanto, comportamentos desrespeitosos e que ferem os direitos humanos devem ser repreendidos e incentivados a serem superados, até porque, esses alunos não se resumem nisso. Eles têm muito também a nos ensinar. Assim, é necessário que os profissionais da educação constituam um novo olhar sobre o ensino para os refugiados e nativos. Este ensino carece de objetivar o processo de sobreiculturalidade. Em outras palavras, demanda-se partir da ideia de unidade, respeitando as diferenças e singularidades de cada sujeito ou grupo em contato – o eu e o outro – intensificando seu respectivo desenvolvimento e proporcionando o empoderamento dessas comunidades. (MARTINS, 2018, p.57). Tudo isso, alicerçado no respeito e tolerância à diversidade, propiciando tessitura da intraculturalidade (eu) com a multiculturalidade (o outro) para se chegar à transculturalidade (o resultado do contato de todos).

Considerações Finais

Perante tudo o que foi desenvolvido, estudado, analisado, discutido e refletido durante o processo desse trabalho, chegou-se à etapa em que se necessita de um efeito de fecho, o encerramento dessa etapa. Sabe-se que um assunto como o deste trabalho, não se esgota. Trata-se de apenas um começo, um “pontapé” para que outros possam surgir e possibilitar mais pesquisas, mais aprendizados e novas perspectivas.

Entendeu-se que o direito à Educação e Inclusão dos alunos refugiados em estudo estão sendo contemplados parcialmente, tendo em vista que, apesar dos esforços dos profissionais da escola em proporcionar uma acolhida imediata (inserção do aluno na escola) e afetuosa (com atenção e cuidado), ainda há

questões que precisam ser revistas quanto ao ensino-aprendizagem para se efetivar esse acolhimento. E isto demanda interesse da sociedade em se empenhar, cobrando a valorização tanto da educação pública (e de seus profissionais) quanto os refugiados nesse contexto; demanda, principalmente, disposição do poder público em proporcionar cursos de formação para os profissionais. Cabe ainda a este poder público estabelecer “um diálogo verdadeiro e profundo com o professor, buscando, por meio da educação, uma transformação social sustentável baseada em valores humanos mais éticos e mais justos”. (MARQUES, et al, 2007, p.101).

Observou-se que, de quando se iniciou a pesquisa até o presente momento, algumas leis surgiram para proporcionar direitos fundamentais e inclusão dos refugiados no Brasil, haja vista que no início desse estudo a carência de deliberações para este público era enorme. Entretanto, as que têm, apesar de ser imprescindíveis para a dignidade humana e construção cidadã dos refugiados, ainda não contemplam todas as suas necessidades e nem os inclui efetivamente. Logo, apela-se, nesse estudo, para novas políticas públicas para atender satisfatoriamente essas pessoas. Conforme Pirane (Apud ACNUR, 2021), “Inclusão e integração em um país estrangeiro são um processo de longo prazo que requer uma abordagem verdadeiramente holística, e também compromisso e recursos para serem efetivas”.

Já em relação à investigação da concretização da Resolução nº 002/2019, notou-se que ela vem sendo cumprida parcialmente, uma vez que na escola onde foi realizada a pesquisa os atendimentos complementares e compensatórios constados na resolução, não são ofertados. E não se trata de uma falha da escola, mas de um sistema de cunho capitalista que enxerga a escola como uma empresa: ofertar determinados serviços para poucos alunos é prejuízo. Em outras palavras, por mais que a lei determina o cumprimento de certos direitos, por outro lado o “sistema” trava, estipulando, por exemplo, quantidade de alunos “X” para que se contrate um profissional para atendê-los. Muitas vezes, para evitar problemas jurídicos e gastos, o poder público oferta o serviço complementar ou compensatório em outra unidade escolar. Isto pode ser uma saída para se evitar punições jurídicas pela falta de oferta dos serviços que garantam os direitos do estudante na unidade escolar de origem, mas nem sempre proporcionará a ele o aprendizado necessário, já que o ambiente é outro, desvinculado àquele que ele frequenta.

Em relação à legislação brasileira e ao direito à educação para estudantes refugiados, pode-se perceber que o ingresso às escolas está sendo garantido, entretanto, o acesso à aprendizagem ainda apresenta diversos entraves que só poderão ser transpostos por meio de investimento do poder público na formação de professores e contratação de profissionais intérpretes para auxiliarem e mediar os trabalhos que envolverem questões linguísticas.

Por fim, entendeu-se, por meio do estudo, que o direito à educação enquanto um dos direitos humanos é crucial para a garantia da dignidade humana, tendo em vista que é por meio dela que as pessoas em estado de vulnerabilidade poderão sair da situação de pobreza extrema, sujeição e domínio de seus opressores. Além disso, concluiu-se que é também pela Educação que se pode construir uma sociedade conhecedora e respeitadora dos direitos humanos como elementos integrantes para uma coletividade justa, humanitária. Consoante a tudo isso, Machado e Oliveira (2001, p.56) afirmam que a Educação é “um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis.”

Portanto, acredita-se ter conseguido estimular a reflexão sobre o que se vem propiciando aos alunos refugiados enquanto educação e inclusão (que são direitos fundamentais) além de poder provocar, quiçá, outras discussões relacionadas ao tema abordado nesse estudo. Afinal, as discussões no campo dos direitos sociais são inesgotáveis e, num estudo como este sobre a Educação, há de se concordar com a frase de Arthur Lewis, o qual afirma que “Educação nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido”. Agora basta entender a quem interessa investir com objetivo de que haja esse retorno!

Referências

ACNUR. Refugiado ou Migrante? O ACNUR incentiva a usar o termo correto. 01 out. 2015. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/10/01/refugiado-ou-migrante-o-acnur-incentiva-a-usar-o-termo-correto/>. Acesso em: 11 fev. 2021.

ALMEIDA, C.D.; NETO, J.E.A. Migração e Direitos Humanos: a cobertura jornalística sobre os venezuelanos em Cuiabá. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. V.6, n.3, ed. Especial, 2020.

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da SIPLE**, Brasília, ano 4, n. 2, out 2013. Não paginado. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/272394920_O_ensino_de_portugues_com_o_lingua_de_acolhimento_para_refugiados. Acessado em: 25 set. 2021.

ANDRADE, C. B.; BITENCOURT, S. M.; SANTOS, D. L.; VEDOVATO, T. G. Venezuelanas no Brasil: trabalho e gênero no contexto da Covid-19. *In*: BAENINGER, Rosana et al. (Org.). **Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19. Campinas**: UNICAMP/Núcleo de Estudos de População Elza Berquó. 2020. p.426-434.

ANDRÉ, B. P. A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras. *In*: BAHIA, J.; SANTOS, M. **Um olhar sobre as diferenças**: a interface entre projetos educativos e migratórios. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 56-78. Disponível em: <http://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferen%C3%A7as%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf> Acessado em: 17 set. 2021.

ARRETCHE, M. **Estado federativo e políticas sociais**: determinantes da descentralização. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000, 3 ed. 2011.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Ciclo de Formação Humana**: Conhecer, planejar e implementar nas Escolas da Rede

Pública Estadual de Mato Grosso. Cuiabá: Editora Carrión & Carracedo Ltda, 2016.

Disponível em:

http://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/publico/ciclo_de_formacao_humana_almt.pdf. Acessado em: 29 jul. 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MATO GROSSO. **Parecer Nº 0292/2021** de 28 de junho de 2021. Disponível em:

<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/reuniaocomissao/112756758361115d0ed498b.pdf>. Acessado em: 07 ago. 2021.

BARRANCO, V. **Projeto de lei Nº 414/2021**. Disponível em:

<https://www.al.mt.gov.br/storage/webdisco/cp/20210512120924143100.pdf>.

Acessado em: 08 ago. 2021.

BENEVIDES, M.V. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? Palestra de abertura do **Seminário de Educação em Direitos Humanos**, São Paulo, 2000.

Disponível em: <https://respeitarepreciso.org.br/educacao-em-direitos-humanos-de-que-se-trata/> Acessado em: 8 jul. 2021.

Bradesco. **Economia em Dia**, c2021. Disponível em:

https://www.economiaemdia.com.br/BradescoEconomiaEmDia/static_files/pdf/pt/mapa/Informa%C3%A7%C3%B5es%20Regionais%20Mato%20Grosso.pdf. Acessado em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. **Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acessado em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Acolhida**: Primeiro Relatório Semestral Comitê Federal de Assistência Emergencial-CFAE. Jul. 2020. Disponível em

https://www.gov.br/acolhida/restapi/sites/default/files/image_8_1616016956.pdf . Acessado em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Atos internacionais não ratificados pelo Brasil. *In: Direitos Humanos*. 4 ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 441 p.

Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508144/000992124.pdf>.

Acessado em: 29 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/atividade->

[legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20109.pdf](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988/arquivos/ConstituicaoTextoAtualizado_EC%20109.pdf). Acessado em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Decreto de Promulgação da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas.

Decreto Nº 4.246, de 22 de maio de 2002. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4246.htm. Acessado em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9285, de 15 de fevereiro de 2018**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9285.htm .

Acessado em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9286, de 15 de fevereiro de 2018**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9286-15-fevereiro-2018-786171-norma-pe.html> . Acessado em: 18 abr. 2021.

BRASIL. **Departamento de Polícia Federal**, julho de 2020 (slide) R4V – Plataforma Regional de Coordenação Interagências. Disponível em:

<http://r4v.info/es/situations/platform>. Acessado em: 25 jul. 2021.

BRASIL. **Education at a Glance**: Indicadores OCDE 2012. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/estatisticas_educacionais/ocde/education_at_a_glance/eag2012_country_note_-_Brazil.pdf. Acessado em: 11 jul. 2021.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em 25 jul. 2021.

BRASIL. **Guia de Deslocamento**: estratégia de interiorização. 2021. Disponível em:
https://brazil.iom.int/sites/brazil/files/Publications/Guiaedeslocamentosassistidosweb_0.pdf. Acessado em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Migração Nº 13.445**, de 24 de maio de 2017. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acessado em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.684**, de 21 de junho de 2018. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13684.htm. Acessado em: 11 de maio de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.474**, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acessado em: 11 maio 2021.

BRASIL. **LEI Nº 9.474**, DE 22 DE JULHO DE 1997. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acessado em: 26 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 820** de 2018, de 15 de fevereiro de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Mpv/mpv820.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Nova lei de migração está em vigor para facilitar regularização de estrangeiros**. Ministério da Justiça e Segurança Pública: Brasília, DF, 2017.

Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/nova-lei-de-migracao-esta-em-vigor-para-facilitar-regularizacao-de-estrangeiros-no-brasil>. Acessado em: 24 jul. 2021.

BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: 4 Educação de qualidade**.

2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4> I. Acessado em: 01 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3 ed. Ministério dos Direitos Humanos: Brasília, DF, c2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>.

Acessado em: 03 jul. 2021.

BRASIL. **Portaria Interministerial Nº 9**, de 14 de março de 2018. Disponível em:

<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/portarias/PORTARIA%20INTERMINISTERIAL%20N%C2%BA%209,%20DE%2014%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202018.pdf>. Acessado em: 13 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 14 de janeiro de 2010. Ministério da Educação,

Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2465-resolucao-seb-01-2010&Itemid=30192. Acessado em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3**, de 16 de maio 2012. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770-rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 01 ago. 2021.

BRASIL. **Termo de Referência Nº 7038** para Contratação de Pessoa Física de 06 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/editais/2021/TR7038OPERAOACOLHIDA.pdf>. Acessado em: 23 set. 2021.

BRITES, E. **Indígenas Venezuelanos que estão em Cuiabá são atendidos pela Pastoral da Acolhida do Santuário de Nossa Senhora Auxiliadora**. Site Missão Salesiana, 2020. Disponível em: <https://www.missaosalesiana.org.br/indigenas-venezuelanos-que-estao-em-cuiaba-sao-atendidos-pela-pastoral-da-acolhida-do-santuario-de-nossa-senhora-auxiliadora/>. Acessado em: 25 maio 2021.

BRUNO, V. **Local de esperança, Cuiabá é escolhida por imigrantes como refúgio contra miséria**. Site RDNEWS, 2018. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/economia/conteudos/98052>. Acessado em: 25 abr. 2021.

Burgos, M. Á. D.; GERVÁS, J. M. A. Multiculturalidad, Interculturalidad e Intraculturalidad. **Revista E20 Año**. n. 9, 2011. Disponível em: <https://www.aecgit.org/downloads/documentos/619/educacion-intercultural-vvaa.pdf>. Acessado em: 11 set. 2021.

CABRAL, R.; GEHRE, T. **Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-Agenda-2030.pdf>. Acessado em: 20 ago. 2021.

Camillo, E. S. (2020). **Diretrizes para formular políticas públicas de promoção do livro, leitura e bibliotecas: foco no ODS 4 da Agenda 2030** (Tesis de maestría). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Filosofia e Letras, Marília. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/191535>. Acessado em: 19 ago. 2021.

CANDAU, Direitos Humanos, Educação e Interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M; SILVA, G. J. **Refúgio em Números**, 5 Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CLARO, C.A.B. **Do Estatuto do Estrangeiro à Lei de Migração**: avanços e expectativas. Boletim de Economia e Política Internacional, BEPI, n. 26, set. 2019/abr. 2020. Disponível em:
http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9820/1/BEPI_n26_Estatuto.pdf.
Acessado em: 18 ago. 2021.

COLÔMBIA. **Declaração de Cartagena**, de 22 de novembro de 1984. Disponível em:
https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acessado em: 12 fev. 2021.

CONCEIÇÃO, J. L.M. A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Educação Pública**. Não paginado. Rio de Janeiro, 2016.

COOMANS, F. Educação como um direito humano para migrantes. **Revista O Correio da UNESCO**, out./dez. 2018. p.47-49.

CORRÊA, E. **Estação das mangas em Cuiabá**. Site Só Notícias. 2011. Disponível em: <https://www.sonoticias.com.br/opiniaio/estacao-das-mangas-em-cuiaba/>.
Acessado em: 02 set. 2021.

COSTA, M.G. Violação dos direitos da mulher: um panorama, histórico cultural e jurídico. **Revista Seara Jurídica**, v.1 n 11, jan./jun. 2014. Disponível em:
http://web.unijorge.edu.br/sites/searajuridica/pdf/anteriores/2014/1/searajuridica_2014_1_pag139.pdf. Acessado em: 30 set. 2021.

COSTA, S.G.G.; et al. Tendências em educação qualidade para políticas públicas relacionadas aos livros e à promoção da leitura. **Revista Palavra Clave**, (La Plata), abr./set. 2021, v. 10, n 2. p. 2-16, 2021. Disponível em: <https://www.palabraclave.fahce.unlp.edu.ar/article/view/PCe126/13777>. Acessado em: 18 ago. 2021.

CROTI, A.; IKESHOJI, E.A.B.; RUIZ, A.R. Gestão Escolar: reflexões e importância. **Revista Colloquium Humanarum**, v. 11, n. Especial, p. 903-910, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Educa%C3%A7%C3%A3o/GEST%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>. Acessado em: 28 set. 2021.

CUNHA, R. **Alimentos chegam aos venezuelanos e 1ª dama diz acreditar na solidariedade dos cuiabanos no apoio à causa**. Site da Prefeitura Municipal de Cuiabá. 2018. Disponível em: <https://www.cuiaba.mt.gov.br/imprime.php?cid=17188&sid=26>. Acessado em: 21 ago. 2021.

ACNUR. **Dados de Abrigos em Roraima**. Site ACNUR, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/09/25/conheca-os-abrigos-que-acolhem-refugiados-e-migrantes-no-norte-do-brasil/>. Acessado em: 11 jul. 2021.

DANTAS, C. **Sine cadastra venezuelanos na Pastoral do Migrante**. Site G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/01/12/venezuelanos-indigenas-acampam-perto-de-rodoviaria-de-cuiaba-e-se-recusam-a-ir-para-pastoral-do-migrante-diz-prefeitura.ghtml>. Acessado em: 19 maio 2021.

EGAS, J. A solidariedade com os refugiados começa com todos nós. *In: Migrações Venezuelanas*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p.31-37.

FÁVARO, T. **Centro de Pastoral para Migrantes reúne histórias de luta e superação**. Site Olhar Direto, 2018. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=452326¬icia=centro-de-pastoral-para-migrantes-reune-historias-de-luta-e-superacao>. Acessado em: 19 maio 2021.

FENSTERSEIFER, D.P.; PORTO, L.T. Literatura e Direitos Humanos: uma relação descrita em contos brasileiros contemporâneos. **Revista Literatura em Debate**, v. 12, n. 22, p. 57- 74, jan./jul. 2018. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=IP3fGYkAAAAJ&citation_for_view=IP3fGYkAAAAJ:hqOjcs7Dif8C. Acessado em: 19 set. 2021.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acessado em: 19 ago. 2021.

FERNANDES, R.L.; SANTOS, R.A. Multi, Inter e Transculturalismo. **Revista Memória e Linguagens Culturais**. Uninassale: Canoas. Ano 4, n 9, p. 9-15, 2016. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/uploads/files/d700e53863c6daaba0befd917daf1442.pdf>. Acessado em: 21 set. 2021.

FERREIRA, A.F.Z.; MENEZES, F.L. Proteção e Exclusão na pré-Criação do Regime dos Refugiados: Antiguidade à Revolução Francesa. *In*: FRINHANI, R.O.L. et al. (ORG.). **Migrantes forçados: conceitos e contextos**. Boa Vista, RR: Editora da UFRR, 2018. Disponível em: <https://ufr.br › editora › index.php>. Acessado em: 07 set. 2021.

FERREIRA, M. E.; SANTOS, R.A. A educação como direito humano fundamental. *In*: FILHO, H.N.R.; MOTTA, I.D. **Direitos sociais e políticas públicas II** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UNICURITIBA. Florianópolis: CONPEDI,

2016. p.282-298. Disponível em:

<http://conpedi.danielolr.info/publicacoes/02q8agmu/56tv1cja/11av5BshvlpFmeYn.pdf>.

Acessado em: 14 ago. 2021.

FIGUEIREDO, G.C.; et al. A Oferta Educacional entre os Entes Federados no Contexto das políticas de fundos e os resultados do censo escolar. *In*:

FIGUEIREDO, G.C.; RIBEIRO, J.M.C. (Org.). **A Política de Educação Básica em Mato Grosso**: efeitos sobre a oferta educacional remuneração e a valorização

profissional. Cáceres: UNEMAT Editora, 2020. Disponível em:

<http://portal.unemat.br/media/files/Editora/A%20Pol%C3%ADtica%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20-%20E-book.pdf>. Acessado em: 29 jul.

2021.

FILHO, M. Apresentação. *In*: **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acessado em 25 jul. 2021.

FORTUNA, D. **Roraima quer fechar a fronteira**. Jornal do Brasil, 2018. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/543122/noticia.html?se> Acessado em: 30 maio 2021.

FRANCO, L. **Mais da metade dos brasileiros acham que direitos humanos beneficiam quem não merece, diz pesquisa**. Site BBC News, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45138048>. Acessado em: 25 set. 2021.

FREIER, L. **Understanding the Venezuelan Displacement Crisis**. E-International Relations, 2018. Disponível em: <https://www.e-ir.info/pdf/74606>. Acesso em: 18 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acessado em: 29 set. 2021.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social**. 21.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GROSSO, M.J.R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n 2, p. 61- 67, Brasília, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acessado em: 23 set. 2021.

GUSMÃO, J.B.; RIBEIRO, V.M. **Problemas e soluções das escolas segundo comunidades escolares**. ANPAE, Simpósio 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0251.pdf>. Acessado em: 03 set. 2021.

GUSSO, L.C.; LAPA, F.B.; SOUZA, S. Direito humano à educação (art. 26 na DUDH): os desafios para implementar uma educação em Direitos Humanos no Brasil. **Revista Diálogo**, Canoas, n. 39, p. 119-132, 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/5222>. Acessado em: 02 jul. 2021.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integradora**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IBGE. CIDADES e Estado, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mt.html>. Acesso em: 15 set. 2021.

JUBILUT, L.L. Bases Legais de Proteção aos Refugiados *In*: **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007. p.179-198.

JUBILUT, L.; FERNANDES, A. A Atual Proteção aos Deslocados Forçados da Venezuela pelos Países da América Latina. *In*: BAENINGER, R. et al. **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2 ed., 2018, p. 164-177.

JÚNIOR, D. **Enquanto faltam operários nas obras da Copa, mil haitianos em MT esperam chance para trabalhar**. Site Olhar Direto, 2013. Disponível em: https://www.olhardireto.com.br/copa/noticias/exibir.asp?noticia=Enquanto_faltam_operarios_em_MT_haitianos_esperam_chance&id=2988. Acessado em: 12 abr. 2021.

JÚNIOR, J.C.U.; NETTO, A.L. O contexto ambiental e político da implantação do veículo leve sobre trilhos (VLT) na Cuiabá Cidade Verde: a retirada da vegetação do trecho para o projeto do VLT em Cuiabá, Mato Grosso (2014). **Revista Contexto Geográfico**, Maceió, v. 4. n.8, p. 27-44, dez. 2019.

KANAN, C. et.al. As ações do Exército Brasileiro na ajuda humanitária aos imigrantes venezuelanos. ZUBEN, C.V. et.al.(Org.). *In: Migrações Venezuelanas*. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p. 68-71.

KINGDON, J. W. Juntando as coisas. *In: SARAVIA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. V. 1, p. 225-247

KRAMER, S. O papel social da pré-escola. *In: Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1321/1323>. Acessado em: 19 ago. 2021.

Laboratório de Tecnologia de Informação e Mídias Educacionais - LABTIME.
Competências Básicas Curso 1: Políticas Públicas e Financiamento da Educação Básica. UFG. Disponível em: http://www.labtime.ufg.br/modulos/cb1/mod1_uni1_sl7.html. Acessado em: 20 set. 2021.

LADEIRA, T. A. Fracasso Escolar e Desigualdade Social: uma perspectiva crítica e emancipatória. **Revista Educação Pública**, v. 21, n 5, 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/4/fracasso-escolar-e-desigualdade-social-uma-perspectiva-critica-e-emancipatoria>. Acessado em: 21 set. 2021.

LARA, F.C; PAULA, E.P; SILVA, L.J. Um estudo semântico enunciativo da palavra imigrante na Resolução Normativa 002/2019 vigente no Estado de Mato Grosso. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**. v. 14, n 01, p. 19-37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/5645/pdf>. Acessado em: 05 maio 2021.

LEMOS, V. **Venezuelanas se prostituem no Zero Km em VG e dizem buscar uma vida melhor**. Site RD News: Portal de Notícias de MT, 2018. Disponível em <https://www.rdnews.com.br/cidades/conteudos/104593>. Acessado em: 06 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIRA, G. **Conhecendo Mato Grosso**: o Estado e a Capital Cuiabá. Câmara Municipal de Tapurah: Tapurah, 2011. Disponível em: https://www.camaratapurah.mt.gov.br/fotos_downloads/1497.pdf. Acessado em: 19 set. 2021.

LOURENÇO, G.F. Letramento para estudantes com deficiência física. *In* CAMPOS, J.A.P.; CIA, F.; GONÇALVES, A.G. (Org) **Letramento para estudantes com deficiência**. São Carlos, SP: Edufscar, 2018.

LUCKESI, C. **O que é mesmo o ato de avaliar?** Pátio. Porto Alegre: ARTME 3, n. 12, p. 1-7 fev./abr. 2000.

LUZ, R. M. N.; SARTORI, J. Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva. Gestão Escolar na Perspectiva da Educação Inclusiva. Repositório Digital UFFS. 2018. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2030/1/LUZ.pdf>. Acessado em: 30 set. 2021.

MACHADO, L. M.; OLIVEIRA, R. P. Direito à educação e legislação de ensino. *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (Org.). **O estado da arte em política e**

gestão de educação no Brasil: 1991-1997. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001. p. 31-41. Disponível em: <http://estadoconhecimento.inep.gov.br/ojs3/index.php/estadoconhecimento/article/view/4350/3714>. Acessado em: 30 set. 2021

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Org.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MAIA, L. Imigrantes têm dificuldades para arrumar emprego em Cuiabá. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2019/08/23/imigrantes-tem-dificuldades-para-arrumar-emprego-em-cuiaba.ghtml>. Acessado em: 25 abr. 2021.

MANTOAN, M. T. E. (1997) A Inclusão Escolar de Deficientes Mentais: contribuições para o Debate. **Revista Integração**, Brasília, ano 7, n. 19, p. 50-57.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acessado em: 19 set. 2021.

MARCHAO, T. **Transporte caro ou dias a pé:** como é a travessia dos venezuelanos para viver no Brasil. Site Uol, 2018. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/02/26/fronteira-venezuela-pacaraima.htm>. Acessado em: 12 maio 2021.

MARQUES, E.P.; PELICIONI, M.C.F.; PEREIRA, I.M.T.B. Educação Pública: Falta de Prioridade do Poder Público ou Desinteresse da Sociedade?. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano.** v.17, p. 8-20, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbcdh/v17n3/02.pdf>. Acessado em: 20 set. 2021.

MARTINELLI, G. **Direitos e Garantias Fundamentais**: principais elementos que você precisa saber. Site Aurum, 2020. Disponível em: <https://www.aurum.com.br/blog/direitos-e-garantias-fundamentais/>. Acessado em: 19 ago. 2021.

MARTINS, R.L.; ROS, P.; VOLMER, L. Língua portuguesa para refugiados e migrantes: quem ensina aprende e quem aprende ensina. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, p. 226-241, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/19347/12869#>. Acessado em: 30 set. 2021.

MARTINS, D.V. Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que Incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI: Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade. **Revista Pluri**, v. 1, São Paulo, n. 1, p. 55-66, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://repositorio.cruzeirosulvirtual.com.br/index.php/pluri/article/download/33/52/>. Acessado em: 30 set. 2021.

MATO GROSSO. **Avaliação por Objetivos de Aprendizagem Para as turmas de Ensino Fundamental Ciclo de Formação Humana**: escolas urbanas. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, 2016. Disponível em: <https://silo.tips/download/governo-do-estado-de-mato-grosso-secretaria-de-estado-de-educacao-esporte-e-lazer> Acessado em: 30 jul. 2021.

MATO GROSSO. **Portaria Nº 070/2015/GS/SEDUC/MT**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/87989904/doemt-16-03-2015-pg-17>. Acessado em: 30 jul. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso. **Portaria Nº 519 /2021/GS/SEDUC/MT**, de 29 de julho de 2021. Dispõe sobre o processo de matrícula na Educação Básica para o ano letivo de 2022, nas unidades escolares da rede pública estadual de Mato Grosso. Disponível em: <http://www3.seduc.mt.gov.br/legislacao-portaria>. Acesso em: 03 out. 2021.

MELO, A. A. S. **A mundialização da Educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MELO, C. A. B. **Curso de Direito Administrativo**. 26 ed. São Paulo: Malheiros. 2009.

MENEZES, A.M. Cuiabá e o impacto populacional. Site Gazeta Digital, 2015. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/articelistas/domingo/alfredo-da-mota-menezes/cuiaba-e-o-impacto-populacional/461014>. Acessado em: 21 set. 2021.

MERCURI, I. **Superlotada, Pastoral do Migrante pede socorro: “não somos um depósito de gente”**. Site Olhar Direto, 2019. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=465007¬icia=superlotada-pastoral-do-migrante-pede-socorro-nao-somos-um-deposito-de-gente&edicao=2> . Acessado em: 23 maio 2021.

NETO, O. C. O Trabalho de Campo como Descoberta da Criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

NETO, A.O.S.; Et al. Educação Inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3131/313154906008/313154906008.pdf> Acesso em 12 jun. 2021.

OLIVEIRA, A.T.R. A Migração Venezuelana no Brasil: crise humanitária, desinformação e os aspectos normativos. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas** v.13 n.1, p. 219- 244, 2019.

OLIVEIRA, A.T.R. Nova Lei Brasileira de Migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.171-179, jan./abr. 2017.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F. (Org.). **Fronteiras da educação: tecnologias e políticas**. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010. p.93-100.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 2 ed. Brasília, São Paulo: Paralelo XV, Editora UNESP; 2000.

OLIVEIRA, W.A. A imigração dos venezuelanos para o Brasil e a atuação da Polícia Federal na fronteira: uma análise das solicitações de refúgio e residência temporária. **Revista Brasileira de Ciências Policiais**. Brasília, v. 11, n. 3, p. 231-263, set./dez. 2020.

ONU. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acessado em: 22 Jul. 2021.

ONU. **Saiba como refugiados estão colocando em prática os objetivos de desenvolvimento sustentável**, 2021. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/111077-saiba-como-refugiados-estao-colocando-em-pratica-os-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel>. Acessado em: 18 ago. 2021.

OTERO, G; TORELLY, M; RODRIGUES, Y. A atuação da Organização Internacional para as Migrações no apoio à gestão do fluxo migratório venezuelano no Brasil. *In*: **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p.38-44.

PANTOJA, O. **Entenda o que são os direitos sociais e qual o papel dos advogados na sua garantia**. Site Aurum, 2020. Disponível em: <https://www.aurum.com.br/blog/direitos-sociais/>. Acessado em: 20 ago. 2021.

PEREIRA, A. **Apesar da pandemia, venezuelanos saem às ruas para pedir e cenário preocupa OAB**. Site RDNEWS, 2021. Disponível em: <https://www.rdnews.com.br/cidades/conteudos/138341>. Acessado em: 20 maio 2021.

PEREIRA, K. **Estado acompanha processo de interiorização de imigrantes venezuelanos**. Site Governo de Mato Grosso, 2018. Disponível em: http://www.mt.gov.br/rss/-/asset_publisher/Hf4xlehM0lwr/content/id/9553076. Acessado em: 25 abr. 2021.

PISTÓRIO, B.V; VITALIANO, E.A. O Centro de Pastoral para Migrantes em Mato Grosso e seus desafios no atendimento integral ao migrante. *In: Relatório estadual de direitos humanos e da Terra 2019*. Mato Grosso, Brasil. (Org.). Werner, I; Sato, M; Santos, D. Cuiabá, MT: Associação Antônio Vieira, 2019.

PRATA, R. **Prêmio ODS, do Governo Federal, é lançado em Cuiabá nesta quarta**. Site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC/MT, 2018. Disponível em: http://www.mt.gov.br/rss/-/asset_publisher/Hf4xlehM0lwr/content/id/9921146. Acessado em: 06 jul. 2021.

RODRIGUES, E.C. Direito à Educação Básica para as pessoas refugiadas. **Revista Humanidades e Inovação**. v.7, n.2 – 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1783/1365>. Acessado em: 19 ago. 2021.

SAGGIN, V. Mais de 600 venezuelanos foram recebidos em Cuiabá. Site Gazeta Digital, 2019. Disponível em: <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/mais-de-600-venezuelanos-foram-recebidos-em-cuiab/577104>. Acessado 2 maio 2021.

SALVANI, J.L. **Márcia Pinheiro é a única primeira-dama a ganhar prêmio nacional sobre causas sociais**. Site Olhar Direto, 2019. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=465214¬icia=marcia-pinheiro-e-a-unica-primeira-dama-a-ganhar-premio-nacional-sobre-causas-sociais&edicao=2>. Acessado em: 22 jul. 2021.

SASSAKI, R.K. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 8 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEFAZ/MT. **MT lidera retomada da economia brasileira com PIB de 4,1%, aponta IBGE**. Site Secretaria de Estado de Fazenda MT, 2021. Disponível em: <http://www5.sefaz.mt.gov.br/-/17159934-mt-lidera-retomada-da-economia-brasileira-com-pib-de-4-1-aponta-ibge>. Acesso em: 15 set. 2021.

SEVERINO, A. J. A educação e a construção do sentido da humanidade. *In: Atas Colóquio Internacional SOFELP*, 5, 2016. p. 211 – 216. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322210487_Migracoes_Cidadania_e_Direitos_Humanos_Um_puzzle_para_a_Educacao. Acessado em: 19 set. 2021.

SILVA, A.M.M. **Política pública para migrantes no município de São Paulo**: análise de ações de acolhida. Dissertação (MPGPP). Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2017. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/19633/SILVA%2c%20Adriana%20-%20Disserta%2c%20a7%2c%20a3o%20MPGPP.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acessado em: 20 set. 2021.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 5 Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, M.A. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. *In: Cad. Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 03 ago. 2021.

SILVEIRA, A.B. **Panorama Educação em Direitos Humanos no Brasil**: o biênio 2019-2020 e a perspectiva futura. Instituto Aurora, 2021. Disponível em:

<https://institutoaurora.org/wp-content/uploads/2021/04/Relato%CC%81rio-EDH-pt-br-compactado.pdf>. Acessado em: 07 jul. 2021.

Site Sistemas de Informações Territoriais. **Perfil Territorial**, 2021. Disponível em: http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_016_Baixada%20Cuibana%20-%20MT.pdf. Acessado em: 18 set. 2021.

Site Caminho Político. **Venezuelanas se prostituem no Brasil para comprar comida**. Disponível em: <http://www.caminhopolitico.com.br/2016/12/venezuelanas-se-prostituem-no-brasil.html>. Acessado 9 maio 2021.

Site Centro América MT. **Refugiados venezuelanos chegam em MT com vagas de trabalho garantidas em cozinhas de fazendas**. Disponível em <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/10/01/refugiados-venezuelanos-chegam-em-mt-para-trabalhar-em-cozinhas-de-fazendas-no-interior.ghtml>. Acessado em: 2 jun. 2021.

Site G1. **Venezuelanos indígenas acampam perto de rodoviária de Cuiabá e se recusam a ir para Pastoral do Migrante, diz prefeitura**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2020/01/12/venezuelanos-indigenas-acampam-perto-de-rodoviaria-de-cuiaba-e-se-recusam-a-ir-para-pastoral-do-migrante-diz-prefeitura.ghtml>. Acessado 2 jun. 2021.

Site DHnet. **Comitê sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Não datado. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/abc/onu/comites_economicos.htm. Acessado em 22 jul. 2021.

CUIABÁ. **Venezuelanos indígenas que viviam nas imediações da rodoviária são acolhidos**. Câmara Municipal de Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://www.camaracuiaba.mt.gov.br/noticia.php?id=10819>. Acessado em: 2 jun. 2021.

Site Universidade de Juiz de Fora. **Migração no Mundo**. Não paginado. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pur/files/2011/04/MIGRA%C3%87%C3%83O-NO-MUNDO.pdf>. Acessado em: 02 abr. 2021.

SOARES, D. **Venezuelanos têm dificuldades para conseguir trabalho formal e encaram subempregos em Cuiabá**. Site G1, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mt/mato-grosso/noticia/2018/12/24/venezuelanos-tem-dificuldades-para-conseguir-trabalho-formal-e-encaram-subempregos-em-cuiaba.ghtml> . Acessado em 2 maio 2021.

SPINASSÉ, K.P. **Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo**. Conexão Letras: Porto Alegre. v. 3, n. 3, p.125-140, 2008.

TAYLOR, C. **Argumentos Filosóficos**. São Paulo, Edições Loyola, p. 241-274.

TRIVINÕS, A. N.S. **A pesquisa qualitativa em educação: introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TONET, S.P.S. **Resgate de valores para exercício pleno da cidadania**. Site Brasil Escola, 2016. Não paginado. Disponível em <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/sociologia/resgate-valores-para-exercicio-pleno-cidadania.htm>. Acesso 03 maio 2021.

BRASIL. **Tutela Provisória na Ação Cível Originária 3.121 Roraima**. Supremo Tribunal Federal, 6 de agosto de 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/rosa-weber-nega-fechamento-fronteira.pdf>. Acessado em 8 maio 2021.

UNESCO. **Proteção do Direito à Educação dos Refugiados**, 2019. Disponível em: <http://www.missionariasalabrinianas.org.br/Uploads/Documentos/Arquivos/202061720503972.pdf>. Acessado em: 18 Ago. 2021.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020**: América Latina e Caribe - Inclusão e educação para todos. Paris, UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>. Acessado em: 19 Ago. 2021.

Site UNIC. **Características da economia do Mato Grosso para conhecer**, 2021. Disponível em: https://blog.unic.com.br/economia-de-mato-grosso/?gclid=Cj0KCQjws4aKBhDPArisAIWH0JVyNNNdaptfIoi93RkDcuDH9MWgsd3Vdm0N31-wajX_bP4igeLOyfUaAqzzEALw_wcB. Acesso em: 15 Set. 2021.

VEDOVATO, L.R. Ação Civil Originária entre Venezuela e Brasil: a construção do direito de ingresso. *In*: **Migrações Venezuelanas**. Campinas, SP: Nepo/Unicamp, 2018. p. 45-52.

VIANNA, M. L. T. W. **Em torno do conceito de política social**: notas introdutórias. Site UFRJ, 2002. Disponível em: <http://www.unirio.br/cchs/ess/Members/silvana.marinho/disciplina-politica-social-i/unidade-i-introducao-aos-fundamentos-socio-historicos-e-conceituais-das-politicas-sociais/texto-1-vianna-maria-lucia-t-w-201cem-torno-do-conceito-de-politica-social-notas-introductorias201d-rio-de-janeiro-iuperj-dezembro-de-2002/view>. Acessado em 20 Ago. 2021.

VIEIRA, A. F. Z. **O Direito à Educação Básica na Constituição Federal**. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2017.

ZAMBRANO, C.E.G. Português como Língua de Acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, vol. 14, n. 3, p. 16-32, 2019.

Anexos

Art. 1º Fixar normas para o acesso à Educação Básica aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas.

Parágrafo único O público a que se refere o caput do artigo, conforme legislação pertinente, assim se define:

- a) imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece, temporária ou definitivamente, no Brasil;
- b) residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
- c) visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer, temporária ou definitivamente, no território nacional;
- d) apátrida: pessoa que não é considerada como nacional por nenhum Estado, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, assim reconhecida pelo Estado brasileiro, nos termos da legislação em vigor.

Art. 2º A Educação Básica, na Política Educacional para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, será regida pelos seguintes princípios e diretrizes, garantidos no âmbito do Estado de Mato Grosso:

- I. igualdade com os nacionais à inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade;
- II. acesso a serviços públicos educacionais, sem qualquer discriminação, em razão da nacionalidade e da condição migratória;
- III. acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- IV. proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente estrangeiro;
- V. promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei;
- VI. desenvolvimento pleno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, através da educação, considerada direito de todos, dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade;
- VII. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- VIII. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- IX. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- X. direito de ser respeitado por seus educadores;
- XI. direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- XII. direito de organização e participação em entidades estudantis;
- XIII. repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- XIV. repúdio à discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional;
- XV. acolhida humanitária;
- XVI. igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- XVII. promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XVIII. observância ao disposto em tratados.

Art. 3º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, a oferta de Educação Básica pública para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, sendo esta efetivada mediante a garantia de:

- I. universalização da educação básica, em todos níveis e modalidades através de:
 - a) atendimento em creches e pré-escolas, às crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses de idade;
 - b) oferta de Ensino Fundamental e Ensino Médio gratuito, inclusive para os que a eles não tiveram acesso na idade própria, vedada cobrança, a qualquer título, de taxas escolares ou de outras contribuições dos alunos;
- II. atendimento educacional especializado para o público alvo da Educação Especial, na rede pública de ensino;
- III. ensino noturno regular e adequado às condições do educando;
- IV. ensino regular para jovens e adultos, garantindo-se aos que

RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 002/2019

Fixa normas para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino.

O CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições, considerando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, na Lei Complementar nº 49/1998 e suas alterações, na Lei 8.069/1990, no Decreto nº 4.246/2002 que Promulga a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, na Lei 13.445/2017 que Dispõe sobre os Direitos e os Deveres do Migrante Estrangeiro e do Visitante no Brasil, na Resolução CNE/CP 01/2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de Direitos Humanos, e por decisão da 19ª Reunião Ordinária da Plenária, do dia 24 de setembro de 2019.

RESOLVE:

quarta-feira, 27 de Novembro de 2019 **Diário Oficial** Nº 27.639 Página 32

forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola, V. padrões de qualidade, entendidos como capacitação para o trabalho e para o posicionamento crítico frente à realidade.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito para o público de que trata o caput do artigo é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular às pessoas mencionadas no caput deste artigo, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público e aos pais ou responsáveis zelar pela frequência à escola.

Art. 4º A oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas modalidades Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Nível Médio aos imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas deve dar-se em conformidade com a legislação própria para cada uma destas etapas e modalidades de ensino.

Art. 5º A ausência de domínio da língua nacional não deve ser empecilho para que o estudante estrangeiro ingresse no Sistema Estadual de Ensino, cabendo às Mantenedoras e Mantidas se prepararem para o ensino da Língua Portuguesa, para um atendimento humanizado, inclusivo e acolhedor, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas.

Art. 6º É dever do poder público estimular e promover pesquisas, fomentar experiências e novas propostas de atendimento, relativas à inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos estrangeiros na Educação Básica.

Art. 7º No processo educacional deverão ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos, próprios do contexto social da criança e do adolescente, jovens e adultos estrangeiros, garantindo-se a eles a liberdade de criação, de expressão, de produção e o acesso às fontes de cultura.

Art. 8º Para a inserção nas etapas e modalidades da Educação Básica é permitido à escola, mediante análise dos documentos próprios e, na falta destes, providenciar o processo de reclassificação, nos termos da legislação vigente.

Art. 9º Devem as Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, selecionar escolas, em cada município, para a oferta da Educação Básica ao imigrante estrangeiro, dotando-as das condições necessárias para este atendimento.

§ 1º. Os critérios de seleção de escolas são os seguintes:

- oferta de todas as etapas da Educação Básica;
- oferta das modalidades Educação de Jovens e Adultos - EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio;
- realização de levantamento de demanda de migrantes estrangeiros.

§ 2º As Escolas selecionadas, conforme o caput deste artigo, necessitam atribuir em seu quadro:

- profissional docente graduado em Letras, com carga horária específica, para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros;
- profissional intérprete.

§ 3º Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua.

§ 4º Cabe ao profissional intérprete realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma.

§ 5º Cabe ao Coordenador Pedagógico promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros.

§ 6º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, garantir a formação continuada do professor de

Língua Portuguesa, do professor integrador e do intérprete.

Art. 10 O imigrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, aprender a Língua Portuguesa e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente.

Art. 11 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

**REGISTRADA
PUBLICADA**

C U M P R A - S E

Cuiabá, 27 de setembro de 2019.

ADRIANA TOMASONI
Presidente CEE-MT

Homologo:

Marionede Angelica Kliemaschewsk
Secretária de Estado de Educação

Nilton Borges Borgato
Secretário de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO

Publicado em: 16/11/2020 | Edição: 218 | Seção: 1 | Página: 61

Órgão: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020

Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro.

A Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 9º, § 1º, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 1, de 21 de maio de 2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 28 de outubro de 2020, e

Considerando o disposto na LDB (§1º e §2º do artigo 1º; artigos 2º; 8º; 10; 11; 17; 18; § 1º do artigo 23; e artigo 24); artigo 44 da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997; artigo 3º da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017; artigo 22 do Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002; artigos 53 e 54 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; § 4º do artigo 7º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; artigo 22 da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990; Parecer CNE/CEB nº 18, de 6 de maio de 2002; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010; Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012; e o artigo 7º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995;

Considerando que a legislação e as normas nacionais amparam o direito à educação para migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio;

Considerando que os princípios da legislação educacional no país asseguram o respeito à diversidade, à proteção de crianças e adolescentes e ao respeito à dignidade humana;

Considerando que o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, reconhecendo, portanto, sem discriminação de qualquer tipo, inclusive de origem nacional (artigo 2º), que toda criança tem direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (artigo 6º), bem como ao melhor padrão possível de saúde (artigo 24), assegurando-se que ela receba proteção e assistência humanitária adequadas na condição de refugiada (artigo 22);

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

Considerando que a educação é um direito inalienável, resolve:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, "c", da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória.

§ 1º A matrícula, uma vez 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 migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios.

§ 3º Nos termos do caput deste artigo, não consistirá em óbice à matrícula:

I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); e

II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados.

§ 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade.

§ 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária.

§ 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento.

Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança.

Art. 3º Para matrícula a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados.

Art. 4º Os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar.

§ 1º A matrícula acarretará imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, e no dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola.

§ 2º A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por:

I - automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem;

II - avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudante;

III - reconhecimento de competências para efeitos de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional técnica de nível médio; e

IV - certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB).

§ 3º Os procedimentos para avaliação inicial do grau de desenvolvimento do estudante e classificação em nível e ano escolar devem ocorrer no momento da demanda da matrícula.

Art. 5º As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento.

Art. 6º 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; e

08/10/2021 16:14

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020 - RESOLUÇÃO Nº 1, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2020 - DOU - Imprensa Nacional

VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

Art. 7º Esta Resolução entrará em vigor na data de 1º de dezembro de 2020.

SUELY MELO DE CASTRO MENEZES

Este conteúdo não substitui o publicado na versão certificada.

Questionário 1 – Gestores

08/10/2021 15:54

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

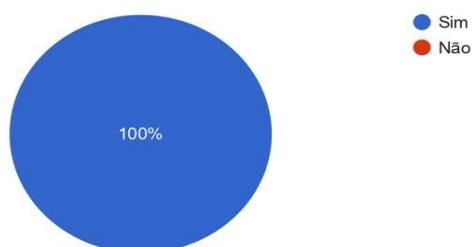
O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

3 respostas

[Publicar análise](#)

Deseja participar da pesquisa intitulada: O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT?

3 respostas



Seção sem título

1. Você trabalha ou já trabalhou com alunos refugiados venezuelanos em escolas estaduais de Cuiabá-MT?

3 respostas



08/10/2021 15:54

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

2. Para garantir o Direito à Educação dos alunos refugiados venezuelanos que se apresentaram sem a documentação exigida, que tipo de flexibilização/flexibilizações foram realizadas no ato da matrícula?

3 respostas

Nenhuma

Tentamos adequar a documentação exigida à fornecida

Cartones vacina

3. Que tipo de adaptações aconteceram na escola para a acolhida e atendimento aos alunos refugiados venezuelanos?

3 respostas

várias

Fazemos avaliações para diagnosticar a bagagem educacional do aluno

Apresentação geral e perguntas sobre curiosidade

4. Que tipo de discussões foram promovidas pela equipe gestora da escola sobre práticas pedagógicas no sentido de propiciar a inclusão dos alunos refugiados venezuelanos?

3 respostas

Todas

Discussões em termos de agilizar é facilitar o ingresso do discente na unidade escolar.

Houve alguma mobilização dos professores na qual a gestão ficou ciente e apoiou



08/10/2021 15:54

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

5. Quais são as dificuldades que a Equipe Gestora enfrenta no que tange ao trabalho específico com os alunos refugiados venezuelanos?

3 respostas

Diversos

Língua

Nunca observei dificuldades além das que outros jovens também passavam na época. Um problema ou outro de dicção, mas nada que os impedissem de realizar totalmente suas atividades. Tivemos problemas culturais como assédio com as meninas brasileiras (7o ano), pois eles achavam normal tocar nelas ou diminuí-las com palavrões e problemas com higiene pessoal

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários



Questionário 2 – Profissionais da Educação (Professores/Intérpretes)

08/10/2021 15:55

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

6 respostas

[Publicar análise](#)

Deseja participar da pesquisa intitulada: O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT?

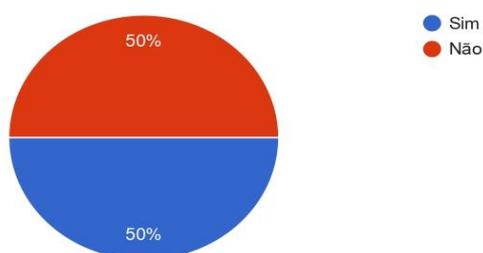
6 respostas



Seção sem título

1. Você trabalha ou já trabalhou com alunos refugiados venezuelanos em escolas estaduais de Cuiabá-MT?

6 respostas



08/10/2021 15:55

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

2. Que tipo de atendimento você já prestou aos alunos refugiados venezuelanos exercendo a sua profissão?

6 respostas

Atendimento em sala de aula tanto para eles quanto para os demais alunos.

Não tive alunos Venezuelanos.

Atendimento convencional como todo e qualquer aluno.

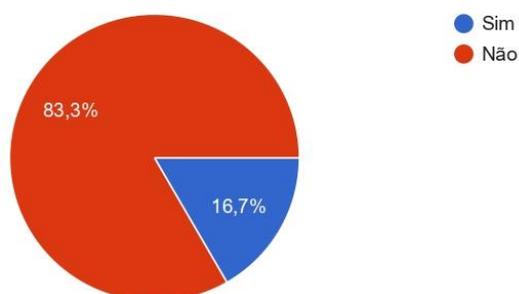
Não tive oportunidade não trabalhei

Acolhida carinhosa.

Dando aula.

3. Você tem conhecimento sobre o conteúdo da Resolução nº 002/2019 publicada em 27 de novembro de 2019?

6 respostas



08/10/2021 15:55

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

4. Como a Resolução nº 002/2019 contempla ou pode contemplar efetivamente a(s) necessidade(s) dos alunos refugiados venezuelanos? Justifique sua resposta.

6 respostas

Não conheço a resolução.

Não conheço a Resolução.

Não conheço.

Complementar de maneira que eles possa ter uma educação boa

Não tenho conhecimento desta resolução.

5. Quais cursos de formação continuada foram ofertados aos professores/intérpretes que contemplasse as necessidades dos alunos refugiados venezuelanos da rede estadual de ensino? Você participou de algum curso, palestra ou outra atividade?

6 respostas

Não soube de nenhum curso realizado na área.

Não houve essa oferta.

Não soube nem participei de nenhuma curso nessa abordagem.

Libras mas não participei

Não tenho conhecimento. E não participei.

Nenhum.



6. (Pergunta destinada apenas ao Professor de Língua Portuguesa). De acordo com a Resolução nº 002/2019, cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua. Quais estratégias de ensino você utilizava/utiliza para proporcionar ao aluno refugiado o domínio da língua portuguesa?

5 respostas

Tentar ajudá-los a aprender a língua portuguesa, alfabetizando-os.

Tive 4 (quatro alunas haitianas). Duas tinham domínio da língua portuguesa, francesa, espanhola e inglesa. Duas alunas apresentavam maior dificuldade com o uso do feminino e de concordância verbal. Trabalhei o uso e aplicação dos pronomes e o uso do plural.

Faz com que eles aprendem um pouco de português o básico

Atenção especial para alfabetização, em português do Brasil, para realmente haver inclusão.

Exercícios de fixação sobre pronomes e plurais, que era onde eles tinham mais dificuldade.



08/10/2021 15:55

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A INCLUSÃO DE ALUNOS REFUGIADOS EM ESCOLAS ESTADUAIS DE CUIABÁ-MT

7. Os alunos refugiados venezuelanos da escola em que trabalhou/trabalha foram ou estão sendo incluídos efetivamente no processo de ensino/aprendizagem?

Justifique sua resposta.

6 respostas

Acredito que sim. Todos os profissionais da escola são bastante acolhedores e os demais alunos também.

Não tive alunos venezuelanos.

Sim.

Acho que sim

Sim. Pois há um ambiente acolhedor, por todos no ambiente escolar.

Apesar de não termos participado de nenhum curso de formação para atender esses alunos, temos nos reinventado para entendê-los e fazer o melhor possível para ajudá-los. Além disso, o ambiente é bastante acolhedor para que eles se sintam seguros e livres para se expressarem.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

