



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS LATINO-  
AMERICANOS (PPG IELA)**

**ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DA REGIÃO DE FRONTEIRA TRINACIONAL: UM ESTADO DE CASO**

**FRANCISCO LEANDRO DE OLIVEIRA**

Foz do Iguaçu

2022



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE  
ARTE CULTURA E HISTÓRIA  
(ILAACH)**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS  
LATINO-AMERICANOS (PPG IELA)**

**ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DA REGIÃO DE FRONTEIRA TRINACIONAL: UM  
ESTADO DE CASO**

**FRANCISCO LEANDRO DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-americanos

Orientadora: Profa. Dra. Laura Janaina Dias Amato

Foz do Iguaçu

2022

**FRANCISCO LEANDRO DE OLIVEIRA**

**ACOLHIMENTO E INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS REFUGIADAS EM ESCOLAS  
PÚBLICAS DA REGIÃO DA TRÍPLICE FRONTEIRA: um estudo de caso**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-americanos da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Estudos Latino-americanos

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Laura Janaina Dias Amato  
UNILA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Karen dos Santos Honorio  
UNILA

---

Prof. Dr. Marcelo Augusto Rocha  
UNILA

Foz do Iguaçu, 12 de abril de 2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação  
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

O48

Oliveira, Francisco Leandro de.

Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso / Francisco Leandro de Oliveira. - Foz do Iguaçu-PR, 2022.

135 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte Cultura e História. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Foz do Iguaçu-PR, 2022.

Orientador: Laura Janaina Dias Amato.

1. Crianças refugiadas - Acolhimento. 2. Crianças refugiadas - Educação. 3. Crianças refugiadas - Língua. I. Amato, Laura Janaina Dias. II. Título.

CDU 341.43-053.2(1-04)

## RESUMO

Segundo dados da agência da ONU (Organização das Nações Unidas) para os refugiados, o ACNUR, a crise humanitária pela qual a Venezuela vem passando já levou mais de 5,6 milhões de pessoas a deixar o país e buscar refúgio, principalmente, nos países vizinhos. O Brasil se encontra no *top 5* da lista dos principais destinos – abaixo da Colômbia e do Peru que são os países que mais recebem imigrantes venezuelanos/as – e o fluxo para cá vem aumentando vertiginosamente desde 2018. Ao lado de haitianos/as e bolivianos/as, venezuelanos e venezuelanas têm passado a ser a maior comunidade de imigrantes e refugiados no Brasil e a maioria das pessoas que emigram de lá vem acompanhada de suas famílias. Diante desta constatação, esse trabalho reflete sobre ações de acolhimento, e a ausências delas, a crianças refugiadas através do estudo de caso envolvendo uma família vinda da Venezuela cuja criança se encontra matriculada em uma escola pública do município de Santa Terezinha de Itaipu-PR. Para a construção dos dados dessa pesquisa, além do pai e das duas crianças venezuelanas, entrevistamos as professoras, a diretora e a coordenadora de sua escola; a representante da Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha de Itaipu e o chefe do Núcleo de Imigração (Numig) do escritório da Polícia Federal em Foz do Iguaçu. Esse estudo se insere no campo das pesquisas qualitativas e interpretativas e a análise dos dados foi feita à luz da bibliografia adequada. Também foram utilizadas as ideias de *Postmodern Emergence*, de Somerville (2007), de como a teoria passa a ser construída juntamente com os dados coletados e construídos no processo de pesquisa. A pesquisa constatou a carência de políticas de acolhimento a crianças refugiadas e migrantes de crise que dê enfoque a educação intercultural (CANDAUI, 2006) e ao acolhimento em línguas (BIZON; CAMARGO, 2018). Reforçamos nossa perspectiva de que o acolhimento tem que ser feito sem apagar as subjetividades, inclusive linguísticas, e de forma bilateral entre os sujeitos migrantes e a comunidade receptora.

**Palavras-chaves:** acolhimento de crianças refugiadas; crianças refugiadas e educação; acolhimento em línguas.

## RESUMEN

Según datos de la agencia de la ONU para los refugiados, ACNUR, la crisis humanitaria que vive Venezuela ya ha llevado a más de 5,6 millones de personas a abandonar el país y buscar refugio, principalmente en países vecinos. Brasil se encuentra en el *top 5* de la lista de principales destinos - por debajo de Colombia y Perú, que son los países que más inmigrantes venezolanos reciben - y el flujo aquí ha ido aumentando dramáticamente desde 2018. Junto a haitianos y bolivianos, los venezolanos se han convertido en la comunidad más numerosa de inmigrantes y refugiados en Brasil y la mayoría de las personas que emigran de allí van acompañadas de sus familias. Frente a este hallazgo, este trabajo reflexiona sobre las acciones de acogida, y su ausencia, a los niños refugiados a través del estudio de caso de una familia venezolana cuyo hijo está inscrito en una escuela pública del municipio de Santa Terezinha de Itaipu-PR. Para construir los datos de esta investigación, además del padre y los dos niños venezolanos, entrevistamos a las profesoras, al director y al coordinador de su escuela; el representante de la Secretaría Municipal de Educación de Santa Terezinha de Itaipu y el jefe del Centro de Inmigración (Numig) de la sede de la Policía Federal en Foz do Iguaçu. Este estudio se enmarca en el campo de la investigación cualitativa e interpretativa y el análisis de los datos se realizó a la luz de la bibliografía adecuada. También se utilizaron las ideas de *Postmodern Emergence*, de Somerville (2007), de cómo la teoría comienza a construirse junto con los datos recolectados y contruidos en el proceso de investigación. La investigación encontró la falta de políticas de acogida para niños refugiados y migrantes en crisis que se centren en la educación intercultural (CANDAU, 2006) y la acogida lingüística (BIZON; CAMARGO, 2018). Reforzamos nuestra perspectiva de que la recepción debe hacerse sin borrar las subjetividades, incluidas las lingüísticas, y de manera bilateral entre los sujetos migrantes y la comunidad receptora.

**Palabras claves:** acogida de niños refugiados; niños refugiados y educación; acogida en lenguas

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

**Figura 1** – Primeiro dia de Angel na escola brasileira

56

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Convenção sobre os Direitos das Crianças
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
NUMIG	Núcleo de Imigração
ONU	Organização das Nações Unidas
PLA	Português Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCP	Referencial Curricular do Paraná
STI	Santa Terezinha de Itaipu
T.I.	Tecnologias da Informação
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana



## LISTA DE CONVENÇÕES

<b>CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES DE REGISTROS ORAIS</b>	
,	Pausa de menos de 02 segundos
?	Entonação indicando pergunta
!	Entonação indicando exclamação
<b>MAIÚSCULAS</b>	Entonação indicando tom enfático
::	Alongamento de vogal
...	Pausa de mais de 02 segundos
(...)	Supressão de trecho de fala
((INC))	Trecho incompreensível
/	Marca de corte sintático abrupto
[	Fala simultânea sobreposta
(risos)	Explicação do transcritor
é, ah, hum, ahã	Pausa preenchida
“	Marca de citação

Baseado em proposta de Marcuschi (1999).

## **Sumário**

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 MIGRAÇÕES .....</b>	<b>28</b>
<b>1.1 Os organismos internacionais referentes aos refugiados.....</b>	<b>28</b>
<b>1.2 Contextualizando as migrações na atualidade.....</b>	<b>34</b>
<b>1.3 Refugiados/as venezuelanos/as no Brasil.....</b>	<b>45</b>
<b>2. MIGRAÇÃO E INTEGRAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO ELO DA DINÂMICA.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1 A Escola como local de integração .....</b>	<b>53</b>
<b>2.2 Ações de Políticas de Acolhimento .....</b>	<b>63</b>
<b>3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>75</b>
<b>4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>77</b>

## INTRODUÇÃO

A agência da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável pela questão do refúgio no mundo, o Alto Comissariado das Nações Unidas para o Refúgio (ACNUR), afirmava, já em 2014, que o mundo enfrenta o seu maior êxodo desde a Segunda Grande Guerra do século passado (EL PAÍS, 2014). Segundo o comissariado, “o deslocamento forçado afeta mais de 1% da humanidade (uma em cada 97 pessoas), sendo que um número cada vez menor de pessoas forçadas a fugir consegue voltar para suas casas” (ACNUR, 2020a).

As principais causas dos deslocamentos forçados no mundo, hoje, são os conflitos armados – como acontece com a Síria, o país que, oficialmente, detém o maior número de deslocados (6,6 milhões); as catástrofes naturais; as crises econômicas – como a da Venezuela, que tem forçado milhões de nacionais a deixar o país em busca de melhores condições de vida; as violações a direitos humanos e perseguições de outras naturezas. Cerca de 40% desse público geral (30 a 34 milhões) é formado por crianças e adolescentes menores de 18 anos de idade (ACNUR, 2020b, p.2).

Segundo o ACNUR, o número total de deslocados forçados vem duplicando na última década: pelo menos 100 milhões de pessoas foram forçadas a deixar suas casas nos últimos 10 anos (ACNUR, 2021a). Subtraindo-se desse número total os que conseguiram retornar para seus países de origem – já que os deslocamentos também abrangem possíveis retornos – 79,5 milhões de homens, mulheres e crianças foram contabilizados como deslocados/as forçados/as até o final de 2019. Dessa população, 26 milhões possuem o status de refugiado, 45,7 milhões são deslocados dentro do próprio país e outros 4,2 milhões são solicitantes de refúgio, conforme o Relatório Tendências Globais (ACNUR, 2020b, p. 2.).

De acordo com esse relatório, que apresenta o balanço dos fluxos de deslocados forçados até o ano de 2019, os países que lideram a lista de nacionais deslocados/as são: a Síria com 6,6 mi de refugiados, seguida da

Venezuela com 3,7 mi, do Afeganistão com 2,7mi, do Sudão do Sul com 2,2 mi, e de Mianmar com 1,1mi.

O deslocamento forçado de venezuelanos/as é um fenômeno que vem chamando a atenção do Brasil e do mundo desde 2015, devido as proporções que esse fenômeno vem ganhando. Segundo o ACNUR, cada vez mais nacionais desse país têm sido forçados a se deslocar para escapar da “violência, insegurança e ameaças, assim como da falta de alimentos, medicamentos e serviços essenciais” (ACNUR, s.d.). De acordo com a agência, com mais de 5 milhões de venezuelanos/as fora de seu país, esse é o maior êxodo na história recente da região (ACNUR, 2020c).

Relativo ao deslocamento de venezuelanos/as, Diniz e Neves (2018) pontuam que

Segundo dados do Ministério da Justiça (BRASIL, 2018), dos 10.145 refugiados reconhecidos no Brasil até 2017, 39% eram de origem síria. Entre 2010 e 2017, 52.243 haitianos e 22.315 venezuelanos solicitaram refúgio no Brasil. A esses dois últimos grupos têm sido concedidos vistos humanitários: apenas 2 nacionais do Haiti e 18 da Venezuela foram reconhecidos pelo governo brasileiro como refugiados. Segundo dados de 2016, o número de haitianos no Brasil é de aproximadamente 85.000 refugiados; o de venezuelanos, em situações migratórias diversas ou em situação irregular, chega a 30.000, considerando dados de julho de 2017 (DINIZ e NEVES, 2018, p. 89).

Hoje, o número de venezuelanos/as em deslocamento forçado aumentou significativamente. Segundo dados do ACNUR (2020), o Brasil é o quinto maior anfitrião desse público e um dos maiores da América Latina. Até o final de 2019 já se contabilizava mais de 260.000 refugiados/as, solicitantes de refúgio e migrantes temporárias/os, que são aquelas pessoas que estão em trânsito pelo país (ACNUR, *Idem*). Como veremos mais a frente, esse número continuou crescendo desde o final de 2019 e a porta de acesso ao país, o estado de Roraima, não cessou de receber um fluxo significativo de venezuelanos e venezuelanas migrantes de crise, apesar da pandemia de Covid-19 que assola o mundo no momento em que escrevo essa dissertação<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Veja mais sobre a chegada de venezuelanos no Brasil durante a pandemia de Covid-19 e os impactos na operação acolhida, em: <http://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em->

Apesar de nem todos /as os/as venezuelanos/as receberem o *status* de refugiado no Brasil, há dois termos adotados tanto por estudiosos, quanto pela ONU, para se referir aos grupos específicos de pessoas que não escolheram deixar seus países de forma espontânea, mas foram obrigadas a deixar por diversas razões, sejam elas sociais, econômicas, religiosas e/ou ambientais. A esse público a ONU se refere como “deslocados forçados”, um termo generalizado que abrange os/as refugiados/as, as pessoas que se deslocam internamente em seus países, e aquelas que, mesmo não se enquadrando nos requisitos legais para portar visto de refugiado/a, buscam ajuda internacional.

Utilizamos aqui, ao lado de “deslocados forçados”, outra expressão adotada recentemente por pesquisadores/as brasileiros/as (c.f. BAENINGER e PERES, 2017; BIZON e CAMARGO, 2018, p.712; CAMARGO, 2018, p. 26) para se referir a esse mesmo público: a expressão “migrantes de crise”. A escolha se deve ao fato de que, como coloca Camargo (2018), as migrações são marcadas por “dinâmicas em contínuas transformações” e, ao optarmos por omitir o prefixo *i* (de *imigrante*) e *e* (de *emigrante*), usando somente o termo “migrante”, de forma abrangente, damos ênfase às pessoas que estão em movimento, e não exatamente a suas direções, já que “ninguém sai de um lugar sem chegar a outro e, ao chegar, não necessariamente permanece” (CAMARGO, 2018, p. 25). Além disso, o termo “migrante de crise” é adequado porque faz referência não somente à crise no país de origem, mas também à crise que no país destino dos migrantes, despreparados para receber os fluxos migratórios. Para Bizon e Camargo (2018, p. 712 *apud* CAMARGO, 2018, p. 26) isso evidencia o “caráter bilateral da crise”.

Boa Vista, a capital do estado de Roraima, nos últimos anos, tem sido uma das principais cidades de fronteira no Brasil a receber deslocados forçados vindos de países vizinhos da América Latina e do Caribe. Antes da crise venezuelana eclodir, a cidade já era o principal canal de acesso de haitianos/as deslocados/as após a catástrofe do terremoto que assolou a cidade de Porto Príncipe, a capital do país, em 2010. Hoje, a cidade é sede da

“Operação Acolhida”, uma estratégia de acolhimento de parceria entre a Polícia Federal, o ACNUR e outras agências da ONU, organizações não-governamentais e instituições da sociedade civil. Ela possui cerca de 11 abrigos de acolhimento além de diversificadas ações. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, s.d.)

A operação, que teve início em 2018, surgiu como resposta ao grande contingente de migrantes de crise que, vindos da Venezuela, passaram a cruzar a fronteira desde então. Hoje, ela se organiza em três eixos programáticos, que são o ordenamento de fronteira, o acolhimento e a "interiorização", que envolve a realocação voluntária de venezuelanos/as de Roraima para outras cidades do país para melhores perspectivas econômicas (ACNUR, 2021b).

A partir das dinâmicas de “interiorização”, promovidas pela Operação, foi que milhares de venezuelanos/as migrantes de crise se instalaram em diversas cidades pelo Brasil. Segundo dados do ACNUR (*Ibidem*), os/as venezuelanos/as foram realocados/as em todo o país em mais de 450 municípios, em 25 das 27 unidades federais do Brasil. Os principais estados a receber realocações são, nessa ordem, São Paulo, Amazonas, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. “Combinados, esses estados estão hospedando mais de 70% da população hospedada”, comenta a agência (ACNUR, *Ibidem*).

Foi graças a essa dinâmica de interiorização que famílias como a de Orinoco<sup>2</sup> chegaram à região da fronteira trinacional entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai. Como iremos relatar posteriormente, a família venezuelana, ao cruzar a fronteira brasileira no norte do país, foi inicialmente realocada em Manaus (AM), mas, possuindo uma proposta de emprego no Paraguai, se organizou para viajar a Ciudad del Este, no lado paraguaio da fronteira. À

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, para que fosse preservado o anonimato dos/as participantes, todos os nomes utilizados são fictícios, conforme exigência da ética em pesquisa. Contudo, inspirado no artigo de Lopes e Miranda (2019), que utilizaram nomes dos principais Campos de Refugiados ao redor do Mundo para substituir os nomes dos seus entrevistados, os nomes que escolhi para se referir aos integrantes da família venezuelana não são arbitrários. Quis exaltar dois importantes patrimônios naturais da Venezuela e por isso chamo o pai de Orinoco, o filho mais velho Salto e o mais novo Angel. O rio Orinoco é um dos principais rios da América do Sul e o principal da Venezuela, abrangendo uma área de quatro quintos do território do país. Já Salto Angel, ou Cataratas Ángel, é a mais alta queda d’água do mundo, com 2450 metros acima do nível do mar. (Fonte: Google. Acesso em 07/08/2021)

época de nossa entrevista, em 2020, dois anos após deixar Manaus, a família se encontra instalada em Santa Terezinha de Itaipu-PR, município brasileiro na faixa de fronteira, onde suas crianças frequentam escolas públicas da rede municipal.

A partir do entendimento de que é preciso trazer os sujeitos que são, na maioria das vezes, invisibilizados para o “centro da teorização e da prática” (RUANO, 2018, p. 48), procuramos estabelecer com a família venezuelana uma relação horizontal para que fosse construído em conjunto o entendimento dos objetivos da pesquisa. Logo nos primeiros contatos com Orinoco – quando foi apresentada a proposta da pesquisa e feito o convite para participarem – se estabeleceu um canal de diálogo entre o pesquisador e os sujeitos que se manteve durante todo o processo de construção de dados, de organização destes e durante a escrita. Devido à impossibilidade de termos encontros presenciais no primeiro momento, por causa do distanciamento social como medida de prevenção à pandemia de Covid-19, os primeiros contatos com a família e, posteriormente, as entrevistas, se deram de forma virtual em plataformas digitais. O primeiro contato feito com Orinoco se deu pelo aplicativo de mensagens, o *WhatsApp*, por onde conversamos durante semanas antes de termos nossa primeira entrevista gravada.

Cheguei a Orinoco em meados do primeiro semestre de 2020, pela mediação de uma docente da UNILA que o conheceu através de ações de extensão da universidade. De posse de seu contato, chamei-lhe no *WhatsApp*, me apresentei como pesquisador e lhe perguntei sobre a possibilidade de entrevistar alguma família venezuelana que tivesse vindo ao Brasil fugindo de situação de crise e cuja crianças estivessem frequentando a escola. Ele me explicou que seus dois filhos, de 09 e 13 anos, estavam na escola e que ele se prontificava a participar com a família. A partir daí trocamos algumas mensagens onde fui lhe explicando os propósitos da pesquisa.

Nessas conversas iniciais, expliquei-lhe que tinha intenção de que mantivéssemos um diálogo, via *WhatsApp*, a fim de nos conhecermos e para que, a partir dessa interação inicial, eu pudesse elaborar o roteiro que guiaria nossa entrevista posteriormente. Esse primeiro contato foi fundamental, pois,

vale lembrar, naquele momento não tínhamos ainda claro como coletaríamos as informações, devido à situação de distanciamento já mencionada e, porque, não tínhamos certeza se as pessoas migrantes com quem conversaríamos teriam facilidade de acesso à internet e se dispunham de aparelho de computador e/ou celular capazes de acessar plataformas como o *Zoom*, *Meet* ou *Skype*, principais ferramentas utilizadas em *lives* e *web* conferências durante o período pandêmico. Como Orinoco e a família contava, como o próprio afirmou, com uma conexão de internet e computador capazes de atender nossos propósitos, passamos a trabalhar com a ideia de uma conversa/entrevista via webcam que ficaria gravada.

A ideia metodológica de ir desenhando o roteiro de entrevista nos primeiros contatos com a família venezuelana – ao invés de já irmos com um pré-elaborado às nossas primeiras conversas – dialoga com o propósito de aplicar uma escuta ativa e empática com os sujeitos da pesquisa e construir os dados em conjunto entre pesquisador e sujeitos. Por mais que nosso objetivo fundamental fosse explorar o tema do acolhimento de crianças venezuelanas refugiadas nas escolas da rede básica de ensino de Foz do Iguaçu e da região trinacional e o impacto da pandemia de Covid-19 nessas políticas, tínhamos intenção de que os próprios participantes trouxessem suas pautas e ficassem à vontade para encaminhar os diálogos, guiados à luz da temática geral. Estivemos inclinados, desde então, a que expusessem suas histórias e os principais motivos que os levaram a deixar o seu país de origem; sobre como tinha sido sua chegada ao Brasil e a saga até se estabelecerem na região trinacional, dentre outras questões iniciais que julgassem importante trazer.

O resultado desse processo de interação entre o pesquisador e a família de Orinoco no decorrer da pesquisa pode ser percebido a partir de alguns ajustes de rota que tivemos que fazer, assim como alguns encaminhamentos, à medida que a conversa com eles ia se desenvolvendo. Como exemplo, vale lembrar que nossa ideia inicial era desenvolver a pesquisa em Foz do Iguaçu, já que é este o município imediato na faixa de fronteira trinacional e por ter uma concentração maior de crianças imigrantes e refugiadas quando comparado aos municípios vizinhos. No entanto, quando em uma de nossas conversas



Orinoco comenta que ele e a família estavam vivendo em STI, e não em Foz do Iguaçu, como imaginávamos no início, tivemos que redefinir os prazos e realocar o estudo naquele município.

Tal mudança trazia algumas implicações práticas e, também, novos encaminhamentos, tais quais como estabelecer contato com as escolas e a Secretaria de Educação de lá, assim como mudar o enfoque para as suas políticas de acolhimento, caso houvesse. Encaminhamentos esses feitos em comum acordo entre o pesquisador e a orientadora, mas a partir daquilo que íamos recebendo nas conversas com Orinoco, tanto por *WhatsApp* quanto no dia de nossa conversa/entrevista.

Outro ponto a ser considerado é que, quando iniciamos a pesquisa, nossa ideia era analisar o impacto da Pandemia de Covid-19, e das medidas de isolamento social adotadas, no acolhimento de crianças refugiadas, a qual faríamos a partir da análise do acolhimento e da integração de Angel, filho de Orinoco. No entanto, quando o pai venezuelano comentou sobre a experiência dos filhos com as aulas no modelo ERE<sup>3</sup> e de como eles apresentavam poucas dificuldades na resolução das tarefas – até porque naquele momento já possuíam um bom domínio do português, além de que contavam com recursos da internet para a conclusão das atividades – concluímos que os dados que estavam sendo construídos dialogavam mais com a necessidade de elencar as políticas de acolhimento do que analisar o impacto das aulas remotas nelas.

Em uma das falas, Orinoco comenta que no primeiro ano em que chegaram em Foz do Iguaçu, após saírem da Venezuela e permanecerem um tempo em Ciudad del Este, no Paraguai, seus filhos frequentaram uma escola onde uma das professoras tinha certo domínio do castelhano, o que foi, na concepção do pai, de grande ajuda para o filho:

depois que nós passamos de Paraguai para cá... em essa primeira escola, como era pequena, só tinha, só tinha dos aulas... **E uma de las instrutoras, de las professoras, fala espanhol e isso hizo más facil para meu filho [...]** filho más pequeno, entonces... (Orinoco, 2020).

---

<sup>3</sup> O ERE (Ensino Remoto Emergencial) consistiu em estratégias didáticas e pedagógicas que visava diminuir o impacto das medidas de isolamento social na aprendizagem. Em alguns contextos, os alunos assistiam as aulas em alguma plataforma online, faziam tarefas em momentos posteriores e enviava para o professor/a. Comumente as atividades eram enviadas nessas mesmas plataformas.

A colocação do pai chama a atenção para a importância de práticas de acolhimento que se adaptem as situações reais em cada contexto e que extrapolem o lugar comum da noção de língua de acolhimento para resultar no acolhimento em línguas, um conceito que retomaremos ao longo deste trabalho. Em outra fala, o pai reforça que a atenção da professora, que conhecia o castelhano e por isso não tinha dificuldades para se comunicar com o Angel, seu filho, foi de grande valia para que a criança pudesse ter um bom aproveitamento das aulas:

Pero, el temor era o filho menor que ele no conocia el idioma... Mas essa professora dedicou más tempo a ele por la dificultad de aprender. Não foi fácil acredito porque... ser las primeras impresiones de escutar o nuevo idioma e todo isso... (ORINOCO, 2020).

Essas colocações de Orinoco, nas nossas primeiras conversas, foram fundamentais para pensar o roteiro que nos guiaria nas entrevistas com as atuais professoras de Angel, e com a direção da escola, que faríamos posteriormente e que é analisada neste trabalho no Cap. 2. Além disso, essas indicações trazidas pelo pai também suscitaram a necessidade de conversar com o Núcleo de Imigração de Foz do Iguaçu (NUMIG) já que as ações de políticas de acolhimento necessitam estarem alinhadas com a política nacional de acolhimento para que tenham efetividade e isso requer diálogo constante entre os órgãos locais e nacionais.

Margaret Somerville trata de metodologias que nascem durante o processo de escrita e desenvolvimento de uma pesquisa em seu artigo *Postmodern emergence* (2007). A pesquisadora comenta que a sua aproximação com metodologias alternativas se deve, além da relação com suas próprias pesquisas de mestrado e de doutorado, a parcerias em projetos com comunidades indígenas na Austrália. A autora comenta que, nessas experiências, essas metodologias diferentes das tradicionais surgem não por um simples ato de escolha do/a pesquisador/a, mas como uma exigência do próprio tipo de pesquisa. Somerville (2007) traz alguns exemplos de como os/as pesquisadores/as foram levados a se colocar em seus trabalhos e de como esse retorno trouxe mudanças significativas a partir da necessidade de representação.

No desenvolvimento desta pesquisa, exatamente por não poder falar a partir de uma experiência própria de refúgio – apesar de que o binômio educação-mobilidade, de certa forma, me atravessa, enquanto jovem que veio do nordeste do Brasil para estudar em uma universidade bilíngue no outro extremo do país – é que a escuta empática e a construção conjunta do entendimento dos objetivos de pesquisa se fizeram importantes. Mesmo não me colocando integralmente na pesquisa que agora desenvolvo, espero que, trazendo as vozes da família com quem conversei faça com que ela sinta que, de certa forma, essa pesquisa também é sua.

Além da entrevista feita a Orinoco e sua família, conversei também com as professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola de Angel; com uma assessora da Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha de Itaipu-PR e com o chefe do Numig (Núcleo de Imigração) do escritório da Polícia Federal em Foz do Iguaçu-PR. Buscamos ouvir desses/dessas diferentes profissionais, direta e indiretamente envolvidos com a família de Orinoco – ou seja, a equipe pedagógica da escola de seu filho mais novo, Angel, e o responsável pelo órgão que tem o papel de polícia administrativa concernente ao controle migratório – quais as ações de política de acolhimento direcionadas às pessoas refugiadas no geral e, mais especificamente, quais promovem o acesso e a permanência de crianças refugiadas na educação básica.

Como essa pesquisa é levada a cabo entre os anos de 2020 e 2022 – enquanto o mundo se acha assolado pela pandemia de Covid-19 – devido à necessidade de distanciamento social, tivemos dificuldades em manter um acompanhamento mais próximos dos/das envolvidos/as, e isso trouxe certo impacto na coleta/construção dos dados. Especialmente porque as aulas aconteceram em boa parte desse período na modalidade remota e, já quase no final dele, no formato híbrido, os dados gerados referentes ao acolhimento e à integração de Angel na escola foram possíveis através das falas da equipe escolar que contaram tanto de sua relação com ele quanto de suas visões sobre o trabalho com crianças imigrantes e refugiadas.

De início, eu havia proposto uma pesquisa sobre o acolhimento de crianças refugiadas nas escolas municipais da região, mas quando a pandemia eclodiu, e as aulas pararam por alguns meses, essa proposta tornou-se inviável. Algum tempo depois, as aulas foram retornando aos poucos no modelo ERE (Ensino Remoto Emergencial)<sup>4</sup>, enquanto se discutia a possibilidade destas retornarem no formato presencial. Foram meses de discussões a respeito e, antes das aulas passarem ao formato “Misto”, que consiste em as turmas se dividirem em dois grupos e intercalarem os dias de ir à escola, o ensino aconteceu de forma remota, quando a escola preparava as atividades que eram retiradas pelos pais para serem feitas em casa e retornadas numa data pré-definida.

Foi nesse período que cheguei a Orinoco e sua família e tivemos nossas primeiras conversas, que foram todas mediadas por algum meio digital. Esse momento inicial foi marcado por alguns questionamentos que foram surgindo à medida que a pesquisa ia se desenhando como, “e se fosse outro o momento em que Angel tivesse chegado à sua escola, anterior à Pandemia, teria sido diferente a sua experiência de socialização? Como teria sido, teria sido melhor?” Posteriormente, quando entrevistei sua professora e lhe ouvi falar de seu comportamento em sala de aula, pensei: “será que teria mais amigos, se não fosse o distanciamento social? Ou pouca coisa estaria diferente?”.

Nesse sentido, levando em consideração esses questionamentos levantados nos primeiros estágios da pesquisa, a pergunta norteadora que os sintetizaria poderia ser: quais são as ações de políticas de acolhimento a crianças refugiadas oferecidas pelo município brasileiro de Santa Terezinha (PR), na fronteira trinacional entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai, e quais os principais impactos que elas sofreram com a pandemia de Covid-19 e as mudanças feitas para que o ensino pudesse transcorrer nesse período?

Nosso primeiro passo foi no sentido de identificar se existiam essas políticas municipais e como constavam nos discursos oficiais do município. Devido à carência de bibliografia relacionada, essas informações foram possíveis, principalmente, graças a conversas que tive com a equipe da

---

Secretaria de Educação da cidade. Mas, além disso, também buscamos por essas informações na Proposta Pedagógica Curricular (PPC) da escola de Angel e em conversa com a direção da mesma.

Levamos em consideração que os documentos que orientam a educação devem estar em acordo com as normativas superiores, nacionais e internacionais, referentes às temáticas presentes no dia a dia da escola. No caso dos PPCs, os documentos orientadores que cada escola elabora depositando sua missão institucional e curricular, eles se orientam pelos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, por sua vez, orienta a educação a nível nacional. Na região oeste do Paraná, onde o município de Santa Terezinha se encontra, além da BNCC, as escolas também se orientam pela PPC criada pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), aprovada em 2020. O documento voltado para a educação infantil e fundamental foi pensado para a região e visa orientar às escolas na produção de suas propostas e de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de forma contextualizada.

Diniz e Neves (2018) comentam que, na seção intitulada “O pacto interfederativo e a implementação da BNCC”, o documento de 2017 destaca a importância de “currículos interculturais, diferenciados e bilíngues” (DINIZ & NEVEZ, 2018, p. 93). Mas se essa diversidade cultural e linguística, aludida pelo documento, também se refere à presença de crianças refugiadas e migrantes de crise – cujas demandas podem ser mais específicas do que a já importante diferença de línguas – é o que precisava ser melhor investigado nesse momento inicial de pesquisa.

Esses documentos oficiais trazem referências à presença de crianças refugiadas em salas de aula? Quais as principais considerações? São levadas em consideração a sua diversidade linguística, cultural e étnica nesses discursos? Essas eram algumas das perguntas que buscaríamos responder com a análise dos documentos e dos discursos oficiais dos/as atores/atrizes da educação municipal do município de STI.

Além do estudo dos documentos oficiais orientadores da educação que, na prática, representam a política municipal relacionada aos refugiados – no

sentido que, a ausência de referência a esse público específico nesses discursos, seguido de orientações de acolhimento, já constitui em si uma política, como sustenta Camargo (2019) – também nos interessa a política diária que vai além das oficiais, aquelas empreendidas na sala de aula e demais espaços escolares pelas professoras e professores, pela direção escolar e demais servidores da educação. Isso, porque, o que temos chamado aqui de políticas de acolhimento e integração para se referir às ações regulares relacionadas às pessoas refugiadas e migrantes de crise acontecem no cotidiano da educação, independentemente das ordenadas de cima para baixo. Daí a importância de conversar com a equipe escolar sobre a sua prática do dia-a-dia.

Com Departamento de Migração do escritório da Polícia Federal em Foz do Iguaçu, quisemos saber acerca da abordagem desta instituição aos imigrantes que chegam ao país em situação de crise e solicitam visto de refugiados, como é o caso dos venezuelanos. Tendo em vista que esses atores refletem a política nacional.

Consoante à investigação de campo, que traz para o debate, de um lado, os atores sociais que são (ou deveriam ser) beneficiados pela política de acolhimento a refugiados/as no Brasil, e de outro, as equipes representantes do Estado, responsáveis pela sua aplicação, seja a nível macro (nacional), seja a nível micro (nas escolas), estabeleceremos um diálogo entre os dados construídos na pesquisa e a bibliografia relativa ao tema. Neste caminho, discorreremos sobre a temática do refúgio no mundo, e no Brasil, de onde nos encaminharemos para a análise do impacto do período de aulas remotas e mistas nas políticas de acolhimento de crianças e adolescentes refugiados/as nas escolas de STI através do caso de Angel. A seguir, abordaremos a estrutura do trabalho.

No Capítulo 1, faremos a contextualização histórica das migrações recentes focalizando nas migrações de crise enquanto parte das migrações transnacionais. Partiremos do cenário internacional para vir para o Brasil que, segundo sustenta Baeninger (2017), passou recentemente para a rota das migrações transnacionais Sul-Sul. Nesse capítulo também contextualizaremos

a criação das instituições internacionais referentes ao tema do refúgio e discorreremos sobre as leis 9.474/97, a Lei do Refúgio, e a nova Lei de Imigração 13.443/2017. Essas informações dialogarão com as falas do chefe do Numig que, enquanto representante do órgão federal que lida com a questão migratória no país, também representa a voz oficial do Estado. Como o próprio autorizou o uso de sua imagem, usaremos seu nome verdadeiro nas referências.

No Capítulo 2, intitulado *Migração e integração: a escola como elo da dinâmica*, refletiremos sobre a escola enquanto espaço de acolhimento e integração de crianças refugiadas. Trataremos do direito da criança e do/a adolescente à educação, segundo a concepção de tratados internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Tais documentos asseguram esse direito, independente da situação na qual elas se encontram no país.

Também traremos para o debate, nesse capítulo, a necessidade de políticas que efetivamente acolham às crianças refugiadas nas escolas e corroboraremos com a análise das entrevistas feitas às professoras de Angel, à diretora e à coordenadora pedagógica de sua escola; e à representante da Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha de Itaipu. Suas falas tocaram no ponto importante da falta de políticas de acolhimento que não apaguem as subjetividades, inclusive linguísticas, e que aconteça com o protagonismo bilateral entre os/as imigrantes e a comunidade receptora. As falas de Orinoco e de seus dois filhos são aludidas em diferentes partes da dissertação onde se fazem pertinentes para o debate.

Vale lembrar, também, que as falas foram transcritas com fidelidade ao que foi dito. Nesse sentido, mantivemos partes em espanhol e partes em português, de acordo com a troca linguística dos/as entrevistados/as, assim como as pausas e outros traços da linguagem. Nas falas dos entrevistados/as as partes destacadas em negrito são destaques nossos.

# 1 MIGRAÇÕES

## 1.1 Os organismos internacionais referentes aos refugiados

A crise humanitária pela qual o mundo tem passado atualmente e que tem levado a milhões de pessoas a se deslocarem, todos os dias, ao redor do Globo Terrestre tem chamado a atenção para a necessidade de pensar os seres humanos como sujeitos de direitos, independentemente se se encontram dentro ou fora de suas fronteiras nacionais. Os deslocamentos forçados contemporâneos têm voltado nossos olhos para as fontes que preconizam aos indivíduos como sujeitos do direito internacional e para a criação das instituições internacionais que tratam das questões de refúgio.

Para Cançado Trindade, juiz da Corte Internacional de Justiça, a consolidação da personalidade e da capacidade jurídica do indivíduo como sujeito do Direito Internacional tem se constituído no legado mais precioso do pensamento jurídico do século XX, e que tem alcançado novos avanços no Século XXI (CANÇADO TRINDADE, 2012, p. 23)<sup>5</sup>. Como argumenta o jurista (*Ibidem* p. 26), a concepção de que todas as criaturas humanas são membros da “sociedade universal”, prerrogativa desencadeada pela Convenção dos Direitos Humanos de 1948, torna inconcebível que o Estado venha negar-lhes a condição de sujeitos de direito, mesmo que seja dele próprio que os indivíduos precisem estar protegidos.

Na verdade, o caminho da institucionalização dos órgãos referentes ao refúgio no mundo nasce de uma necessidade de proteger as pessoas do próprio Estado, a partir da premissa sustentada na referida Declaração de que ele é um potencial violador dos direitos humanos fundamentais. Os eventos que se deram durante e após as duas Grandes Guerras Mundiais do século XX

---

<sup>5</sup> Segundo explica Cançado Trindade, a personalidade jurídica de um indivíduo diz respeito a sua aptidão para ser titular de direitos e deveres, já a capacidade condiz com a sua aptidão para exercê-los por si mesmo, ou seja, sua capacidade de exercício. O jurista explica que as duas condições estão interligadas, mas nem por isso a falta de uma exclui a outra. Por exemplo, a pessoa que se encontram fora de seu país, pode não gozar da capacidade jurídica em sua totalidade, mas nem por isso perde a personalidade jurídica que lhe confere direitos (CANÇADO TRINDADE, 2012 p. 23).



(1914-1918; 1929-1945) não deixaram dúvidas da necessidade de proteção internacional às pessoas.

Contudo, o entendimento de que os indivíduos são sujeitos do Direito Internacional se remete a bem antes do contexto das duas grandes guerras que assolaram o mundo no início do Século XX e suscitaram as discussões sobre a necessidade da proteção internacional aos indivíduos vítimas de seus próprios Estados Nacionais ou da negligência desses. Cançado Trindade (*Ibidem*, p. 24) traça um caminho explicativo que parte da contribuição dos chamados “fundadores” dos direitos da gente, passando pela concepção positivista de que a vontade dos Estados é o critério predominante no Direito Internacional – um entendimento que dificultou a compreensão de “comunidade internacional” e resultou em consequências desastrosas de grave violação de direitos humanos, culminando nos tristes episódios das duas Grandes Guerras do século XX (*Ibidem*).

No entanto, foi o contexto bélico da primeira metade do século XX que ensejou o surgimento das convenções e tratados internacionais sobre o Direito Internacional dos Direitos Humanos, como a Convenção do Direito Internacional Humanitário, a Liga das Nações e a OIT (Organização Internacional do Trabalho). Segundo Borges (2006) esses tratados internacionais se constituem nas principais fontes históricas que influenciaram a internacionalização dos direitos humanos.

Tais convenções foram importantes, pois, como sustenta Cançado Trindade (*Op. cit*, p. 26) as convenções do Direito Internacional Humanitário foram pioneiras, já na passagem do século XIX para o séc. XX, em expressar a preocupação “pela sorte dos seres humanos nos conflitos armados”. Para Borges (*Op. cit*) o Direito Humanitário veio colaborar com a relativização da soberania dos Estados ao elevar ao *status* internacional a proteção humanitária aos indivíduos em caso de conflitos armados, “regulamentando juridicamente no âmbito internacional a ação dos Estados”.

Esses três principais eventos históricos – a criação do Direito Internacional Humanitário; a OIT, que veio logo após a 1ª Grande Guerra (em 1919) com o objetivo de regulamentar as condições de trabalho no âmbito

internacional e a Liga das Nações, que procurou promover a paz e a cooperação internacional o que, de certa forma, “expressou disposição referente aos direitos humanos” (BORGES, 2006) – retomam a compreensão da não soberania absoluta e intocável dos Estados, que haviam se constituído nos únicos sujeitos do direito internacional público (*Ibidem*). Tais discussões fazem surgir os primeiros delineamentos do Direito Internacional dos Direitos Humanos, visto que, como esclarece Piovesan:

O processo de internacionalização dos direitos humanos – que, por sua vez, pressupõe a delimitação da soberania estatal – passa, assim, a ser uma importante resposta na busca da reconstrução de um novo paradigma, diante do repúdio internacional às atrocidades cometidas no holocausto. (PIOVESAN, 2006, p. 116 *apud* BORGES, 2006).

Nesse mesmo contexto histórico em que as discussões sobre direitos humanos ganham relevância internacional, também passam a ter destaque as relacionadas ao tema dos refugiados. A grande movimentação provocada pela Segunda Grande Guerra exigia uma resposta nova à situação, visto que não havia precedentes, na história recente da humanidade, de deslocamentos forçados desse porte nem de atrocidades a seres humanos como as que foram cometidas nos anos de guerra. Segundo Moreira (2012), se contabilizava cerca de 40 milhões de pessoas deslocadas de seus países de origem no interior da Europa, excluindo-se os alemães que fugiam das tropas soviéticas e os estrangeiros que eram trabalhadores forçados na Alemanha.

(...) aproximadamente, 13 milhões de pessoas de origem alemã que haviam sido expulsas da Polônia, Checoslováquia, de outros países do Leste Europeu e daqueles que formavam a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). E, ainda, mais de 11,3 milhões de trabalhadores forçados e pessoas deslocadas na Alemanha (MOREIRA, 2012, p. 55).

Esse cenário de deslocamentos na Europa causava bastante preocupação aos países aliados (EUA, URSS, França e Reino Unido), especialmente no tocante à estabilidade regional (ACNUR, 2000), o que ensejou a criação da constituição do regime internacional sobre refugiados. Essas iniciativas se deram baseadas no auto interesse dos países ocidentais que passaram a dominar o cenário pós-guerras, segundo explica Moreira (2012). Como a situação dos refugiados não havia sido resolvida

satisfatoriamente no pós-guerra, os Estados ocidentais buscavam cooperação mútua, fundada na reciprocidade, para administrar a movimentação migratória. Essa discussão, no entanto, também “foi fortemente permeada por diferentes visões acerca desse problema e, principalmente, pelos interesses que orientavam o embate ideológico e político entre as duas superpotências (URSS e EUA), em meio à incipiente Guerra Fria”, argumenta (MOREIRA, 2012).

Nesse sentido, a primeira instituição referente ao refúgio foi criada em 1938. O Comitê Intergovernamental para os Refugiados (CIR) era um organismo criado para ser temporário, assim como os demais que se seguiram antes da criação, em 1950, do ACNUR. Anos seguintes surgem a ANUAR (Administração das Nações Unidas para o Auxílio e Reestabelecimento), em 1943, e a Organização Internacional para os Refugiados (OIR), em 1947.

A OIR foi criada após o encerramento das atividades do CIR e da ANUAR, como agência especializada não-permanente da ONU, como explica Moreira (2012) para se ocupar dos problemas residuais dos refugiados que resultaram da Segunda Grande Guerra e, em razão disso, “trabalharia apenas com aqueles de origem europeia” (MOREIRA, 2012, p. 53). Entre as suas principais funções estava o repatriamento, mas acabou agindo muito mais no reassentamento devido ao contexto pós-guerra e as disputas entre as duas grandes potências que surgiriam nos princípios da Guerra Fria, os EUA e a URSS. Na época, muitos deslocados, em especial do Leste Europeu, não queriam retornar aos seus países de origem que passaram a ser regidos por regimes socialistas. Um dos pontos que se discutia amplamente na época era o relacionado ao que fazer com o “milhão restante”, o grupo de nacionais russos, poloneses, lituanos, letões, iugoslavos, ucranianos que não queria retornar (ARQUIVO DO ITAMARATY, DELEGAÇÃO DO BRASIL, 1947 *apud* MOREIRA, 2012, p. 56).

Além da decisão das próprias pessoas em não querer retornar aos seus países devido aos regimes que passavam a vigorar de um lado e de outro do tensionamento socialismo x capitalismo, a própria ação dos dois blocos dificultavam o encaminhamento das resoluções das consequências pós-guerras. Para Loescher (1996 *apud* MOREIRA, *Ibidem*) as tensões entre os

dois blocos dificultaram uma cooperação que de fato pusesse termo a situação dos refugiados, que permaneciam no centro da oposição ideológica. Os EUA, como líder ocidental, por um lado, criaram a sua própria política em relação aos refugiados, “baseada em considerações e prioridades de política externa, que enfatizava o reassentamento” e, por outro, a URSS, de onde provinha a maior parte dos deslocados, resistia a participar desse regime que surgia a partir do sistema ONU (MOREIRA, *Ibidem*).

Conforme contextualiza Moreira (2012), as discussões referentes aos refugiados surgem no cerne do confronto Leste-Oeste, que se iniciava nesse momento inicial da Guerra Fria em que tanto os países do bloco ocidental, quanto os soviéticos, buscavam exercer influência sobre os novos Estados que se formavam. À época, o bloco ocidental procurava instituir um regime internacional referente aos refugiados, se pautando na ideia de que oferecer refúgio a uma pessoa perseguida em seu país de origem, significava rotular aquele país como perseguidor (MOREIRA, 2012, p. 57). Sendo assim,

o regime sobre refugiados servia, de fato, como instrumento do bloco ocidental para embaraçar e desestabilizar o bloco soviético na disputa travada entre eles no cenário internacional (MOREIRA, *Ibidem*).

O surgimento da agência da ONU relativa à questão dos refugiados, também veio acompanhado de várias discussões sobre o mandato do organismo no seio da instituição. Criado em 1950, o comissariado veio logo depois do encerramento dos trabalhos da OIR, como agência especializada, criada para ser permanente. Recordemos que, quando promulgada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 1948, suscitou-se a questão de ser o Estado um dos principais violadores em potencial dos direitos fundamentais humanos, como já colocado acima. Nesse sentido, a impressão é a de que a agência nasce como um convite de cooperação internacional para tratar do tema referente ao refúgio, sendo ela uma mediadora apolítica de cunho social e humanitário. Vários estudiosos/as, contudo, ressaltam que essa definição é um tanto questionável (MOREIRA, *op. cit.*, p. 59).

O ACNUR se estabelece depois de um período de resistência dos blocos ocidentais e soviéticos. Por um lado, os EUA não tinham intenção de

financiar a agência, pois desejava ter controle dos recursos direcionados para assistir os refugiados na Europa e para isso criou seus próprios organismos fora do sistema ONU: o *United States Escapee Program* (o Programa de Fugitivos dos Estados Unidos, em tradução livre) e o Comitê Intergovernamental para as Migrações Europeias (CIME) (MOREIRA, *Ibidem*, p. 58). O principal objetivo dos órgãos era facilitar o reassentamento dos/as refugiados/as em países onde se precisava de mão-de-obra, através de uma mediação entre o país de refúgio e o país de destino. Por outro lado, a URSS se recusava a apoiar o alto comissariado devido a “publicidade que se lançava em torno do tratamento conferido aos seus nacionais” (MOREIRA, *Ibidem*, p. 59).

Os EUA só passaram a contribuir com o ACNUR em 1954 quando então foi criado o Fundo das Nações Unidas para os Refugiados (UNREF), designado para financiar programas de assistência aos refugiados em países da Europa ocidental. Nesse momento, a potência norte-americana vê na oportunidade de apoio à agência uma forma de lançar uma nova campanha contra seu inimigo político soviético. Moreira explica que, ao passar a copatrocinar o UNREF, o país estabelece condições específicas, “passando a controlar os fundos, por ser o doador principal e o país mais poderoso no comitê executivo do ACNUR” (LOESCHER, 1996 *apud* MOREIRA, 2012, p. 58).

É nesse sentido que alguns/as autores/as questionam se o Comissariado possui mesmo um caráter apolítico como dizia possuir. Moreira (2012) elenca alguns/algumas autores/as que questionam essa característica da agência, como Loescher (2001), quem “percebe o ACNUR como forte ator político moldado pelos interesses dos países ricos, tendo em vista que depende de suas doações para concretizar suas operações”. Já Hathaway (1991) considera que a agência perdeu a sua autonomia ao passar a ser dependente da boa vontade dos países desenvolvidos para garantir seu financiamento, e Hyndman (2009) vai além ao argumentar que não há soluções humanitárias apolíticas capazes de lidar com deslocamentos humanos, uma vez que são esses eventos políticos (MOREIRA, *Ibidem*, p. 59).

O que sugere é que, em muitas ocasiões da história da humanidade, certos grupos minoritarizados emergem como peças estratégicas de projetos políticos daqueles que estão no poder. Arjun Appadurai comenta em sua obra, “O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva” (2009), sobre como alguns grupos são, em certos momentos, feitos visíveis por escolhas e estratégias específicas das elites do Estado, ou por líderes políticos, e feito alvos das violências em âmbito nacional.

O sociólogo comenta que essas minorias são necessárias para esses projetos políticos porque é para elas que serão deslocadas as angústias “de muitos Estados sobre sua própria minoria ou marginalidade (real ou imaginária) num mundo de poucos mega Estados, de fluxos econômicos desgovernados e soberanias comprometidas” (APPADURAI, 2009, p. 40).

Na seção seguinte, faremos uma contextualização das imigrações recentes no mundo. Partindo do cenário global, trazemos dados das imigrações para o Brasil no período de 2010 a 2020 para, especificamente, nos determos na vinda maciça de venezuelanos/as a partir de 2018. Também discutiremos como as migrações atuais suscitaram os conceitos de migrações de crise e migrações Sul-Sul que tem a ver com o momento pelo qual atravessamos em que imigrantes e refugiados saem de uma situação de crise e acaba encontrando algo semelhante nos países para onde se deslocam. Nesse mesmo caminho, teceremos comentários sobre a Lei 9.474/97, que implementou o Estatuto do Refugiado (1951) no país e a nova Lei de Imigração 13.445, de 2017.

## **1.2 Contextualizando as migrações na atualidade**

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação da UNESCO (2019), uma em cada oito pessoas é um/a migrante interno e uma, de 30, vive em um país diferente do que nasceu. Como aponta o relatório, dentre esse público generalizado de migrantes e deslocados, muitas se mudam movidas pela ambição e/ou necessidade de encontrar melhores oportunidades

de trabalho ou mesmo de estudo, mas grande parte dessas pessoas o faz para fugir de perseguições ou ameaças à sua subsistência (UNESCO, 2019, p. 7).

Segundo a Organização Internacional para a Migração (OIM), o órgão da ONU que atua no enfrentamento aos desafios relacionados às migrações humanas, em 2020 se estimava que no mundo havia cerca de 272 milhões de pessoas vivendo fora de seus países. Embora esse número represente uma parcela ínfima da população mundial – apenas 3,5% dos habitantes do planeta são imigrantes internacionais (ou seja, se encontram fora de seus países natais) – o fenômeno da mobilidade humana tem chamado a atenção de estudiosos nos últimos anos.

Isso porque, de acordo com o relatório (OIM, 2020, p. 2), esse número já supera as estimativas que se fazia para a migração internacional em 2050, que era de 2,6% da população mundial ou cerca de 230 milhões de pessoas. Segundo aponta o estudo

A escala e o ritmo da migração internacional são muito difíceis de prever com exatidão, porque estão estreitamente relacionados com acontecimentos pontuais ou de duração limitada (como as situações de instabilidade grave, crise econômica ou conflito), além das tendências a longo prazo (como os câmbios demográficos, o desenvolvimento econômico, os avanços da tecnologia das comunicações e o acesso ao transporte) (OIM, 2020, p. 2) (tradução nossa)<sup>6</sup>.

Nessa mesma publicação, outros dados pontuais são trazidos, como o de que 52% da população de migrantes internacionais é composta por homens; e 2/3 da população total são de migrantes laborais, ou seja, aquelas pessoas que se mudam devido oportunidades de emprego no exterior.

O relatório sustenta que vários fatores devem se ter em conta para se compreender as mobilidades humanas na atualidade. As migrações e os deslocamentos não ocorrem de forma uniforme no mundo, pois as causas e as condições de mobilidade variam muito de público para público. Novos “corredores” migratórios têm sido abertos, principalmente na última década,

---

<sup>6</sup> (la escala y el ritmo de la migración internacional son muy difíciles de predecir con exactitud, porque están estrechamente relacionados con acontecimientos puntuales o de duración limitada (como las situaciones de inestabilidad grave, crisis económica o conflicto), además de las tendencias a largo plazo (como los cambios demográficos, el desarrollo económico, los avances de la tecnología de las comunicaciones y el acceso al transporte)).

para além dos tradicionais por onde transitavam populações de países em desenvolvimento para países mais desenvolvidos economicamente. Os Estados Unidos da América, a França, a Federação da Rússia, os Emirados Árabes Unidos e a Arábia Saudita são os países que figuram na lista da OIM como as principais potências procuradas por migrantes de países subdesenvolvidos (OIM, 2020, p. 3).

No Brasil, por exemplo, não podemos deixar de considerar um fator que tem influenciado a saída cada vez maior de pessoas em direção a países desenvolvidos: o baixo investimento em educação da política nacional atual. Em um momento de crise econômica enfrentada pelo país, equivocadamente ao invés de se aumentar os investimentos em Ciência e Tecnologia – já que se tem demonstrado que o investimento em educação é um ponto extremamente importante nos modelos de crescimento econômico – cada vez mais cortes têm sido feitos. Devido a isso, universidades e centros de pesquisas tentam dar continuidade a seus projetos, mas a diáspora de cientistas cada vez mais desiludidos/desiluidas tem aumentado, fenômeno esse conhecido como fuga de cérebros.

No entanto, como se tem observado, devido às restrições migratórias dos países desenvolvidos – cada vez mais fechados aos influxos de imigrantes – há uma tendência ainda maior de saída de pessoas de um país da periferia do capitalismo indo a outro de contexto parecido, no chamado Sul Global (BASSO, 2003 *apud*. BAENINGER, 2017, p. 19). Essa reconfiguração das migrações internacionais, que vem acontecendo, principalmente, desde o início da última década, tem suscitado uma nova categoria de análise, a das migrações de crise (BAENINGER, 2017). As novas teorizações que surgiram a partir desse fenômeno chamam a atenção para como grandes potências mundiais têm se fechado em si e construído muros, simbólicos e concretos – basta nos lembrarmos dos muros construídos pelos Estados Unidos na fronteira com o México – de forma a se separar dos países em desenvolvimento e barrar a entrada de quem tenta adentrar suas fronteiras na busca de melhores condições de vida. Não restando muitas alternativas,



muitos/as migrantes deixam seus países e são obrigados a ir a países onde a situação é apenas um pouco mais favorável.

Segundo Simon (1995 *apud*. BAENINGER, 2017, p. 18), as migrações de crise se ancoram socialmente e refletem vários problemas, sejam tais econômicos, políticos, religiosos, civis, ideológicos e humanitários, que tem forçado populações a se refugiarem e se deslocarem internamente em seus países. Para Baeninger (2017), as migrações de crise são socialmente construídas na origem, mas anunciam a crise migratória no destino, que se manifesta através dos “regimes de controle migratório e as restrições à imigração e suas formas de regulamentação” (BAENINGER, 2017, p. 18). No caso do Brasil, apesar de uma legislação progressista no tocante aos imigrantes e refugiados, essa crise é deflagrada, por exemplo, na dificuldade enfrentada por esses mesmos imigrantes, que tem a entrada facilitada, em encontrar condições favoráveis de trabalho e se estabelecer. A maioria nem consegue trabalhar na mesma área profissional que atuava no país destino devido às dificuldades de validar seus estudos e, porque, o país passa por um momento de aumento das taxas de desemprego.

Como já trazido na Introdução do presente trabalho, segundo dados do ACNUR, até o final de 2019, se contabilizavam cerca de 26 milhões de refugiados no mundo, sendo que desses 20,6 mi estão sob o comando do comissariado e, outros 5,6 mi palestinos se encontram sob o mandato da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Próximo (UNRW). Esse número, contudo, não abarca a outros milhões de solicitantes de refúgio, aos deslocados internamente e àqueles que, não se enquadrando em todas as categorias para receber o *status* de refugiado, recebem o visto humanitário – como no caso dos/as haitianos/as no Brasil<sup>7</sup>.

Grande parte dos/as venezuelanos/as deslocados/as fora de seu país (cerca de 3,6 milhões), também, não são contabilizados como refugiados. Além destes, vale lembrar que, em região de fronteira, muitos casos de fluxos

---

<sup>7</sup> A categoria de visto permanente por razões humanitárias, o Visto Humanitário, foi criado pela Resolução Normativa 97/2012 como resposta às condições em que nacionais do Haiti se encontravam após as catástrofes naturais ocorridas no país naquele mesmo ano. Diferentemente da solicitação de *status* de refugiado, que só pode ser solicitado na fronteira ou já no território brasileiro, o visto humanitário é feito somente fora do Brasil, perante autoridade consular. (MARTIN; OLIVEIRA, s.d.)

migratórios não são contabilizados nessas estimativas. Os vendedores de alho paraguaios em Foz do Iguaçu, por exemplo, ilustram bem essa situação de crise, como apontado no relato de Pablo (cf. RODRIGUES, 2016). O vendedor ambulante comenta que vem todos os dias de Ciudad del Este (PRY), cruzando o rio Paraná de barco, vender seus pacotes de alho transitando pelas ruas de Foz do Iguaçu (BRA) ou se fixando em alguns pontos da cidade. Ele e outras dezenas de pessoas fazem esses cruzamentos de risco todos os dias na perspectiva de melhorar as situações de crise em que se encontram.

De acordo com Cavalcanti e Oliveira (2020), o movimento de saída de imigrantes de países do Sul Global para o Brasil começou a partir de 2010. O período que vai desse ano até 2020 é dividido em duas fases principais: uma, no primeiro quinquênio, é marcada pela chegada de nacionais de vários países do hemisfério Sul, como congolenses, paquistaneses, ganeses, bengalis, entre outros; já a segunda, pela presença massiva de migrantes latino-americanos e caribenhos, com destaque para haitianos e venezuelanos.

Os autores contextualizam que, num primeiro momento, a crise econômica pela qual os Estados Unidos passaram, em 2008, e consequentemente a baixa do dólar, contribuiu para que países como o Brasil se tornassem mais atrativos na procura por melhores oportunidades de trabalho aos olhos de migrantes (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p. 9). Além disso, o país contava com um “reposicionamento geopolítico na primeira década do atual século”, uma imagem “emergente com participação no BRICS” e como pátria organizadora de grandes eventos mundiais, como a Copa do Mundo da FIFA (em 2014) e as Olimpíadas (2016).

Já os/as haitianos/as, a sua relação com o Brasil vem desde 2004 quando teve início no país a Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (Minustah). Durante o período de 2004 a 2017, enquanto durou a intervenção militar, o Brasil enviou 37,5 mil militares ao país caribenho (BRASIL DE FATO, 2019). Tal intervenção, por um lado, levantou várias críticas à conduta dos militares e várias denúncias foram feitas, incluindo abaixo-assinados dirigidos à ONU solicitando o fim da operação. Para o professor do Instituto de Relações Internacionais da PUC do Rio Borba Sá

os saldos mais alarmantes da Minustah foram mais de 30 mil mortes em decorrência da cólera, [...] mais de duas mil vítimas de abusos sexuais, entre outras violações de direitos humanos praticadas pela “indústria humanitária” (BRASIL DE FATO, *Ibidem*).

Por outro, há quem exalte pontos positivos na operação, colocando-a como “exitosa” e “excelente laboratório de ideias no campo das relações internacionais” (VIEIRA NETO, 2017, p. 16). A verdade é que a proximidade do país com o Brasil teve impacto decisivo na vinda de nacionais de lá para cá. Além disso, há também políticas do estado brasileiro de incentivo a imigração haitiana como, no caso da educação, o programa Pró-Haiti coordenado pela Capes em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Relações Exteriores (MRE)<sup>8</sup>.

Cavalcanti e Moreira (*Op. cit.*) comentam que a presença de latino-americanos como os principais imigrantes no Brasil foi se consolidando por volta de 2015. No primeiro semestre de 2020, explicam os autores, “as principais nacionalidades com maiores movimentações no mercado de trabalho brasileiro são todas latino-americanas (haitianos, venezuelanos, paraguaios, argentinos e bolivianos)” (CAVALCANTI; OLIVEIRA, 2020, p. 9). Segundo o mesmo estudo, de 2011 a 2019 foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes, “considerando todos os amparos legais”. Deste total, mais de 660 mil são imigrantes cujo tempo de residência no país é superior a um ano (migrantes de longo termo), com destaque para haitianos e venezuelanos.

Sobre a presença massiva de latino-americanos/as e africanos/as no Brasil, Moreira (2012) comenta que o processo de redemocratização pelo qual passou o país, após o período ditatorial (1964-1985), trouxe “uma transformação fundamental no tratamento dado ao tema dos direitos humanos” (MOREIRA, 2012, p. 173) e expandiu a definição de “refugiado”, o que abriu as

---

<sup>8</sup> O Programa Emergencial Pró-Haiti foi um programa criado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior), em parceria com o Ministério de Educação, instituído pela Portaria nº 92, que funcionou entre os anos de 2010 e 2016. O objetivo do programa foi contribuir para a reconstrução do Haiti, devastado pelo terremoto de 2010, “por meio de apoio a formação de recursos humanos, além de apoiar a reestruturação das instituições de ensino superior (IES) daquele país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010). Pelo menos 5 universidades brasileiras participaram do programa ao longo dos anos de funcionamento, recebendo estudantes haitianos/as que puderam finalizar seus estudos no Brasil. (cf. VAZIN; WERMUTH; AGNOLETTI, 2019).

portas do país para deslocados/as internacionais de países não-europeus. Segundo a autora, sem o compromisso seletivo de conceder o estatuto exclusivamente para europeus/europeias deslocados/as de seus países no contexto das duas guerras mundiais, o Brasil entra na rota de refugiados no mundo no século XXI. A partir de 2010, as solicitações de refúgio cresceram paulatinamente, chegando a fechar o ano de 2015 com um estoque de 90 mil pedidos. A presença de haitianos ganha destaque nesse período, havendo um aumento de 966 solicitações, em 2010, para 28.670, em 2015. Os principais países de solicitantes de refúgio no período de 2010 a 2016 foram: Haiti, Senegal, Síria, Bangladesh, Nigéria, Angola, Congo, Gana, Líbano, Venezuela, que juntos totalizaram 74.794 solicitações no período (BAENINGER, 2017, p. 22).

A adesão do Brasil, no contexto do pós-guerra, ao regime internacional referente aos refugiados no âmbito da ONU, com a assinatura e ratificação da Convenção de 1951 e adesão, em 1972, ao Protocolo de 1967, só é estabelecida como marco político e administrativo no país com a promulgação da Lei 9.474, de 22 de julho de 1997 (RIBEIRO, 2017, p. 237). A referida lei, que regulamenta e estabelece os mecanismos para implementação do Estatuto dos refugiados, é tida como uma das mais completas no tocante ao tema do refúgio e tem servido de inspiração para diversas outras legislações nas Américas (MARQUEZ, 2017, p. 13).

A representante do ACNUR, Isabel Marquez, na obra de comemoração dos 20 anos da lei, *Refúgio no Brasil. Comentários à Lei 9.474/97* (2017), explica que a promulgação representa um marco histórico no Brasil ao acompanhar as mudanças que se seguiram no pós-Segunda Guerra. Esse avanço se deve, principalmente, a ampliação do entendimento de refugiado na lei que, por sua vez, se inspira Declaração de Cartagena (1984) ao prever a possibilidade de reconhecimento da situação de refugiado a pessoas fugindo de situação de “grave e generalizada violação dos direitos humanos” (DECLARAÇÃO DE CARTAGENA, 1984, p. 3). Segundo Marquez, a lei amplia a “definição para abarcar pessoas que, apesar de não sofrerem uma

perseguição individualizada, são merecedoras de proteção internacional” (MARQUEZ, *op. cit.*, p. 14).

Segundo Bello (2021), a inclusão deste item de elegibilidade representa um marco na história dos direitos humanos e dos refugiados no Brasil, pois, indo ao encontro ao disposto na Declaração, o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), no dia 14 de junho de 2019 “pela primeira vez na história, reconheceu formalmente que existe uma situação objetiva de grave e generalizada violação dos direitos humanos na Venezuela” (BELLO, 2021, p. 11). Segundo a autora, esse reconhecimento fez com que fossem aprovados de uma única vez, naquele mesmo ano, em um processo simplificado, 174 pedidos de refúgio de migrantes venezuelanos que viviam no Brasil.

Em outubro de 2019, a mesma decisão foi tomada, mas com um número significativamente maior de solicitações: em um único dia, o CONARE concedeu a condição de refugiados a 21.432 venezuelanos. Em janeiro de 2020, outros 17 mil pedidos foram reconhecidos por meio do mesmo procedimento. E, no dia 28 de abril de 2020, por meio de votação online, 772 crianças tiveram o pedido de refúgio aceito no Brasil a partir da situação de grave violação dos direitos humanos na Venezuela, estabelecida pela Declaração de Cartagena (BELLO, 2021, p. 11-12).

A Lei de Refúgio brasileira também se destaca porque, como comenta Marquez (2017), além de agregar o que há de melhor em termos de técnica legislativa, alude a elementos que contemplam o processo de integração local de refugiados/as que vão desde o direito ao mercado de trabalho formal, mesmo para os solicitantes de refúgio, até a facilitação de procedimentos administrativos em decorrência da condição particular que vivem (MARQUEZ, 2017, p. 13-15). Para ilustrar, pela lei, o/a solicitante de refúgio não pode ser mandado/a para fora do país logo após a solicitação e durante todo o tempo em que tramita o pedido.

Ao lado da citada lei de refúgio, a legislação brasileira referente à imigração no país também conta com a lei 13.445 de 2017, a nova Lei de Imigração. O novo dispositivo legal reflete a mudança na forma como o Brasil concebia a questão imigratória ao revogar o Estatuto do Estrangeiro já

duramente criticado por seu enfoque em controle da imigração e segurança nacional (REDIN&BERTODO, 2020, p. 41). Segundo as autoras, a criação da nova lei esteve acompanhada constantemente da ideia de mudar a forma como o Estado vê o imigrante: não mais como uma ameaça, mas como um sujeito de direito (*Ibidem*).

Essa mudança só foi possível graças a luta de “ativistas, de organizações da sociedade civil, de movimento de imigrantes, entre outros, que estiveram fortemente mobilizados e organizados para que os câmbios de fato acontecessem”, de acordo com Minchola (2020, p. 81). Como resultado dessa luta e por meio de acordos feitos entre setores políticos, a nova lei de imigração pôde se calcar em um olhar de garantia de direitos que foram expressos em 25 incisos no Artigo 3º. Como exemplo dessa mudança, o inciso “X” reza que é um direito a “inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas”. Já o inciso “VI” alude a “acolhida humanitária” como um desses princípios (MINCHOLA, *Ibidem* p. 74).

Algumas outras mudanças são percebidas na nova legislação como, por exemplo, em termos de linguagem, se evita usar “estrangeiro” para se referir às pessoas não nacionais do Brasil, já que o termo reflete a velha concepção de imigração, ligado à segurança nacional e ao controle migratório. Além disso, não se utiliza o termo “ilegal” para descrever a imigração indocumentada (MINCHOLA, *Ibidem*).

Contudo, como aponta Minchola (*Ibidem*), mesmo que se perceba uma diminuição do papel arbitrário do Estado, bastante marcado no depósito Estatuto do Estrangeiro, este não aparece como simples intermediador de documentação, mas como uma autoridade política que ainda tem a última voz nas decisões migratórias (MINCHOLA, *Ibidem* p. 79).

Segundo o autor, na questão de ingresso e admissão, isso é bastante visível. O Artigo 6º, ao conceitualizar “visto”, aponta que este é o “documento que dá ao seu titular expectativa de ingresso em território nacional” (MINCHOLA, *Ibidem*). Essa expectativa significa que o titular não pode requerer que o Estado o admita (fica subentendido que este não tem essa

obrigação), mas o condiciona a ser admissível desde que atende algumas exigências.

Como se pode perceber da análise dos teóricos supracitados, a nova legislação brasileira (tanto a Lei de Refúgio 9.474/97 como a Nova Lei de Imigração 13.445/2017) reflete uma nova concepção de pessoas imigrantes e refugiadas em território brasileiro, mas ainda assim o Estado continua detendo o papel decisório nas questões migratórias. É por isso que temos procurado aqui elencar e refletir sobre o que temos chamado de ações de política de acolhimento e integração, desempenhada por alguns/algumas atores e atrizes na linha de frente do contato com imigrantes e refugiados, mas sem perder de vista a responsabilidade estatal. Chamamos a atenção para a necessidade de uma agenda política de acolhimento às pessoas refugiadas que seja parte do papel do Poder Público. E que tal política de acolhimento, tensionada para a educação, potencialize as ações nos ambientes escolares para que elas caminhem lado a lado com aquilo que é prescrito na legislação.

Dentre esses/as atores e atrizes na linha de frente do contato com migrantes e refugiados, os/as profissionais da educação têm obtido destaque, principalmente nas últimas três décadas, devido às nossas salas de aulas cada vez mais plurais em termos de nacionalidades. E sendo o ambiente escolar mais que um lugar de passagem, como um posto de controle migratório na fronteira ou um escritório de regularização documental, mas sim um espaço de permanência, de vivência e de construção de cidadania, as ações de políticas de acolhimento precisam estar fortalecidas e acontecendo em rede entre todos os setores da educação e com as instituições representantes do poder público.

Uma política de acolhimento tensionada para a educação, não pode perder de vista o seu caráter emancipatório (FREIRE, 1987) para se resumir a uma política de controle. Na nossa conversa, o chefe do Numig comenta que a nova lei de imigração está mais para uma lei de “regularização”, pois “ela quer regularizar esse imigrante que está aqui, independentemente” (MACHADO JUNIOR, 2021). Como já colocado acima, a nova lei nasce a partir de um esforço para entender a imigração não mais como uma questão de segurança nacional e de controle – o que vai na contramão do entendimento expresso na

fala do agente de polícia. Nas palavras do chefe do Numig, tem que se “fazer de tudo para poder regularizar essas pessoas, pra gente poder gerenciar a crise” (MACHADO JÚNIOR, *Ibidem*), o que sugere que o fim da crise migratória se encontra na regulamentação documentação dos/as imigrantes e não em outros fatores de ordem políticas e econômicas, por exemplo.

Em outra fala sua, o chefe do Numig reforça a ideia de controle no papel do Estado, mesmo afirmando que a função da Polícia Federal, enquanto órgão executor, seria de “gerenciamento de fluxo” e não de “controle imigratório”. Segundo o agente

“se você marginaliza esse imigrante, a tendência dele é ser o que? É ser explorado. E se você traz essa pessoa para o Estado – **eu botei o endereço dele, eu botei a conta dele, número de telefone dele** – e se ele tiver problema, ele vai procurar a própria polícia” (*Ibidem*, destaque nosso).

A sua fala exemplifica o que Minchola (2017, p. 79) comenta sobre o papel decisório do Estado nas questões migratórias ainda prevalecer, assim como o de controle, a despeito das expectativas trazidas com a Nova Lei de Imigração. Não é suficiente contabilizar, documentar, se as nossas instituições pouco se preparam para lidar com o público imigrante e refugiado cada vez maior no nosso país.

Para Moreira (2014) a categoria de refugiado está intimamente ligada à noção de soberania nacional, na medida em que “emerge como consequência das ações ou omissões políticas empreendidas pelo Estado” (MOREIRA, 2014, p. 86). Ou seja, quando alguma situação força a alguém a buscar refúgio fora de seu país, assim o faz porque o seu próprio não foi capaz de lhe promover, entre outras coisas, a segurança, a dignidade e o sustento, quando não foi ele mesmo o causador de toda a situação adversa que os forçou a se refugiar.

Segundo a autora, a decisão de acolher pessoas refugiadas também atesta a soberania do Estado que, por sua vez, decide acolher ou não. Essa decisão, sem dúvidas, envolve múltiplos e complexos fatores (*Ibidem*). A autora comenta, por exemplo, que a decisão de acolher nacionais de outro país pode ser uma forma do país receptor de rotular o país de origem de perseguidor, de repressor ou violador de direitos humanos. A decisão pode se pautar também



em “questões sociais, étnicas, culturais, políticas ou econômicas, em detrimento de outras” (*Ibidem*, p. 87). Nesse sentido, pensar sobre a questão de refúgio é trazer à baila a questão das relações internacionais.

No entanto, a forma como temos pensando a questão do refúgio nesse trabalho se relaciona mais com a questão das políticas públicas e dos direitos humanos – de viés intercultural (GÁNDARA CABALLIDO, 2019) – do que com as relações internacionais propriamente ditas, a partir do pressuposto de que a mobilidade é um direito de todas as pessoas (REDIN, 2010).

### **1.3 Refugiados/as venezuelanos/as no Brasil**

A crise econômica da Venezuela dos últimos anos tem causado o que é tido como o maior fluxo migratório já noticiado da região, segundo o Relatório Situacional Brasil do UNODC (Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes) (UNODC, 2020, p. 19). De acordo com o relatório, desde a última década o país vem atravessando uma crise política e econômica que “restringiu substancialmente o acesso à alimentação, moradia, emprego e saúde” de milhões de pessoas (*Ibidem*). Mais de 5,5 milhões de venezuelanos e venezuelanas deixaram seu país em busca de melhores condições de vida e, desses, 4,6 milhões buscaram refúgio em países vizinhos na América Latina (R4V, 2020).

Ainda que não exista um consenso sobre a data exata do início da diáspora, estudiosos têm concordado que a partir de 2013 passou-se a se notar um movimento de saída do país que foi se estabilizando em 2015, intensificou-se em 2017 e atingiu picos em 2019. Na fronteira norte do Brasil com a Venezuela, inicialmente esse movimento era pendular – o que é comum em regiões de fronteira. Devido à escassez, venezuelanos/as passavam para o lado brasileiro na busca de produtos e serviços e retornavam a seu país. No entanto, depois de certo tempo se percebia que as pessoas que cruzavam à fronteira não tinham intenção de retornar à Venezuela (UNODC, *Ibidem*, p. 19-20).

Segundo o site da Plataforma R4V<sup>9</sup>, em dezembro de 2021 o Brasil contava com 305.076 venezuelanos/as vivendo em seu território. Desses/as, apenas 50.414 são reconhecidos/as como refugiados/as e 85.738 pedidos de refúgio aguardavam respostas. Apesar do número expressivo, esse contingente representa apenas 15% de venezuelanos/as vivendo na Colômbia, um país com uma população de nacionais bem menor que a do Brasil. (UNODC, *Ibidem*).

Esses números, contudo, variam bastante. O Brasil não é somente país destino, mas também de trânsito, já que muitas pessoas da Venezuela passam por aqui no seu caminho a outros países. Segundo o relatório da UNODC, de janeiro de 2017 a agosto de 2020 a Polícia Federal contabilizou 609.049 entrada de venezuelanos/as e 345.574 saídas, “tanto de volta para a Venezuela quanto para outros países”. (UNODC, *Ibidem*, p. 20).

Segundo Baeninger (*et. al*, 2020) o fluxo migratório venezuelano para o Brasil ocorreu em três fases distintas: uma primeira onda, de 2010 a 2014, que se caracterizou por venezuelanos/as com alto grau de instrução que vieram pelos aeroportos e que escolheram o Brasil como destino após as restrições migratórias dos principais países então procurados, como os Estados Unidos e a Espanha. Já a segunda onda, que vai de 2015 a 2017, conta com venezuelanos/as da classe média que vieram pela fronteira amazônica Venezuela-Brasil e se espalharam pelos estados brasileiros. Por fim, a terceira onda, iniciada em 2018, se caracteriza pela “expressiva vulnerabilidade dos imigrantes, pessoas mais pobres e com pouca instrução que chegam a Roraima e não dispõem de meios próprios para se deslocarem internamente em território brasileiro” (UNODC, *Ibidem*, p. 20).

Na região de fronteira trinacional entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai é difícil contabilizar o número de imigrantes e refugiados/as vivendo no lado brasileiro da fronteira devido ao movimento pendular constante. Em conversa com o representante do Numig, o Núcleo de Imigração da Polícia Federal, do

---

<sup>9</sup> A R4V é uma Plataforma de Coordenação Interagencial Para Refugiados e Migrantes Venezuelanos. No site (<https://www.r4v.info/pt/brazil>) podemos encontrar dados atualizados de venezuelanos(as) vivendo no Brasil, os números de solicitações de refúgio etc.

escritório de Foz do Iguaçu, Imeri comentou que muitos venezuelanos/as que passaram por Foz afirmaram estar tentando entrada na Argentina, onde, segundo comenta o agente da Polícia Federal, teriam menos dificuldades relacionadas à comunicação. Já na pesquisa de Bello (2021), a autora traz casos de venezuelanos/as vivendo em situação de vulnerabilidade em Foz do Iguaçu e argumenta que uma das principais dificuldades enfrentada por eles/as está relacionada à falta de informações de como acessar aos serviços públicos de assistência a pessoas em situação de vulnerabilidade no município.

O caso de como Orinoco chegou à região trinacional ilustra como o fluxo na fronteira é bastante dinâmico. Como já comentado na Introdução do presente trabalho, Orinoco chegou ao Brasil em 2018 e se dirigiu ao Paraguai onde possuía contatos e proposta de emprego. Tendo dificuldades lá com a questão da documentação, decide retornar ao Brasil e se instala em Foz do Iguaçu. Após conseguir uma nova proposta de emprego, vai com a família a Santa Terezinha de Itaipu, a poucos quilômetros de Foz, onde morava na época de nossa conversa. O seu caso ilustra também como o público venezuelano imigrante é bastante diverso, pois trata-se de alguém que conseguiu se estabelecer na região e cujos filhos estão conseguindo permanecer na escola. Essa realidade, contudo, não é a de grande parte dos/as imigrantes venezuelanos/as que chegaram ao Brasil de 2018 para cá.

Segundo estudo conduzido pelo ACNUR em parceria com o *World Bank Group*, imigrantes e refugiados/as venezuelanos/as têm 53% menos possibilidade de ir para a escola em relação aos seus pares brasileiros (SHAMSUDDIN *et. al*, 2021, p. 4). De acordo com a publicação, o baixo índice de matrículas pode significar uma falta de conhecimento sobre o sistema educacional do país e as dificuldades de obtenção de certificados de equivalência. Além disso, em média, venezuelanos/as tendem a ser mais velhos nas séries iniciais, o que indica que é comum serem encaminhados para turmas incompatíveis devido às dificuldades de validação de seus documentos de estudos ou porque são avaliados, nos testes de nivelamento, em português quando normalmente não possuem domínio da língua.

Em 2019, quando o fluxo venezuelano para o Brasil passou a ascender vertiginosamente, o Ministério da Educação, em parceria com secretarias de educação estadual e municipal e com a Universidade Federal de Roraima (UFRR), realizou, em Boa Vista, o que chamou de “força-tarefa” a fim de “regulamentar a documentação de crianças venezuelanas que necessitem realizar matrículas em escolas brasileiras” (MEC, 2019). Na época, o então secretário de Modalidade Especializadas de Educação do MEC, Bernardo Goytacazes, comenta da intenção do ministério de avaliar a escolaridade das crianças venezuelanas antes de serem interiorizadas:

Imagina cada estado do país ter que fazer o teste de nivelamento para duas, três crianças que estão em Roraima e querem ingressar na rede de ensino [...] Então, isso foi solucionado para todas as crianças, pois, ao serem interiorizadas, elas vão para as cidades já com a série definida (MEC, *Ibidem*).

No entanto a prova de nivelamento era disponibilizada em português e, ainda que o ministério afirme que colocou à disposição “um leitor que auxiliou na tradução *ipsis litteris* na interpretação dos quesitos para o espanhol”, o que não esclareceu a dificuldade de elaboração de provas em espanhol – ou na língua indígena na qual algumas crianças são falantes – também não ficou claro se as crianças poderiam responder em suas línguas maternas ou se esse “leitor” faria a tradução inversa de suas respostas para o português.

No capítulo seguinte, intitulado “Migração e integração: a educação como elo da dinâmica”, como o nome sugere, direcionamos a discussão de forma a trazer a ênfase merecida à educação e ao seu papel no acolhimento e na integração de crianças migrantes de crise. Por integração, entendemos como um “processo bidirecional de adaptação de refugiados e migrantes nas sociedades de acolhimento **via garantia de direitos**, obrigações e do acesso a diferentes tipos de serviços e ao mercado de trabalho”, segundo a concepção da Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE) ((SHAMSUDDIN, *Ibidem*. Grifo nosso). Nesse sentido, trazemos para análise as falas das professoras, da coordenadora e da diretora da escola de Angel e da representante da Secretaria de Educação de Santa Terezinha de Itaipu, enquanto vozes oficiais representantes da educação no município.

Confrontaremos suas vozes com documentos que asseguram a educação como um direito universal, tanto para as crianças brasileiras quanto para as estrangeiras, e com os documentos orientadores da educação como o PPC da AMOP e o BNCC.

## 2. MIGRAÇÃO E INTEGRAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO ELO DA DINÂMICA

O debate conceitual a respeito da integração de refugiados/as tem ensejado, entre alguns teóricos, a discussão a respeito do que se entende com o termo e de como é possível mensurar o seu sucesso em um determinado país acolhedor.

Moreira (2014) argumenta que tomar a integração de refugiados a partir de uma perspectiva funcionalista, no sentido de que há determinados programas e políticas de integração que se espera que os/as migrantes de crise se encaixem para serem integrados à sociedade onde se encontram, “pode colocar em risco as possibilidades em termos de escolha, empoderamento e do próprio desenvolvimento dos refugiados os quais não possuem voz no processo que determina seu bem-estar e suas oportunidades de vida” (MOREIRA, 2014, p. 90).

Segundo defende a autora, a integração como via de mão dupla é um processo que vai além do acesso a bens e serviços no novo contexto para propiciar à pessoa refugiada a interação social e a aquisição de direitos, inclusive políticos. Nesse sentido, é preciso trazer as pessoas refugiadas para unir-se àqueles/as que desenham as políticas de acolhimento e integração no país, pois, como defende Ager e Strang (*apud* MOREIRA, *Ibidem*), integração é um processo dialético. Moreira pontua ainda que a integração não significa assimilação, pois não quer dizer que pessoas refugiadas tenham que abandonar suas identidades para serem aceitas pela comunidade onde agora se encontram. Segundo a autora, o processo demanda de um lado o “esforço dos nacionais para entender o diferente” e, de outro, o “direito do estrangeiro de preservar seu repertório cultural de origem” (*Ibidem*, p. 89).

Nesse trabalho, procuramos defender a educação como tendo um papel importante no processo integratório de crianças migrantes de crise a partir da perspectiva que talvez seja a escola o espaço mais importante de interação de crianças e adolescentes depois do núcleo familiar. No caso específico de crianças migrantes e refugiadas, o espaço escolar se percebe ainda mais

importante quando se pensa que muitas famílias migram em poucos membros, o que torna o ciclo de interação social ainda menor se comparado ao das pessoas que já viviam naquela sociedade. Contudo, como já comentado acima, menos da metade das crianças venezuelanas em idade escolar no Brasil se encontram matriculadas.

No Brasil, ao lado de diversos problemas enfrentados hoje pela população (sejam tais: econômicos, de segurança, de moradia etc.), a crise é evidenciada também na problemática da educação. No mundo, de forma geral, apenas 50% das crianças migrantes de crise frequentam a educação primária e apenas 25% estão na educação secundária (UNESCO, 2019, p. 7), e um grande percentual de adultos têm dificuldades de dar continuidade a seus estudos no país destino (UNESCO, *Idem*).

Como apontado em entrevista pela chefe do escritório do ACNUR em São Paulo, Maria Beatriz Nogueira<sup>10</sup>, um dos principais motivos para a ausência de crianças e adolescentes migrantes de crise nos espaços da educação no mundo se deve a sistemas de educação que, diferentemente do Brasil, não são universais: ou seja, gratuito e, legalmente, abrangendo a todos.

Não é a intenção deste trabalho se deter nas dificuldades gerais de acesso à educação pelo mundo, contudo, enfatizamos que esse direito é garantido a crianças e adolescentes, independente se são nacionais, de outros países ou apátridas, conforme dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – o documento brasileiro que corrobora a adesão do país à CDC a que é signatário – e na Resolução Nº 1 de 13 de novembro de 2020, do Ministério da Educação (MEC), que trata do direito de matrículas de crianças e adolescentes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio.

Segundo dados de 2018 do Instituto UNIBANCO, a procura de crianças estrangeiras por escolas vem aumentando no país desde 2008. Entre o referido ano e 2016 houve um acréscimo de 112%, ou seja, pulou de 34 mil para 75 mil o número de matrículas, segundo dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

---

<sup>10</sup> Entrevista disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/futura/conexao/v/8976325/> (Último acesso em 21/01/2021.)

Desse total, 64% estavam matriculados na rede pública de ensino (DINIZ e NEVES, 2018, p. 89).

Em documento publicado pela Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município e o grupo de pesquisa *Linguagem, Política e Cidadania*, da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) (2020), Foz do Iguaçu, que já há décadas recebe migrantes de diferentes lugares e faixas etárias, mais recentemente tem recebido novos fluxos migratórios, incluindo migrantes de crise. O documento defende que esse fenômeno vem demandando “ainda mais uma política de ensino” voltada para essa população específica (FOZ DO IGUAÇU, 2020).

Uma das principais implicações advindas da presença de crianças migrantes internacionais em escolas desse município, segundo o estudo, diz respeito ao domínio da língua majoritária do país (o português), já que essa língua será a principal, quando não a única, utilizada em sala de aula, tanto na condução das atividades pelas/os professoras/es, quanto na interação com a comunidade escolar. Segundo o *Relatório Anual 2017* da Cátedra Sérgio Vieira de Melo, a língua portuguesa é uma das principais barreiras para a integração e acesso aos direitos de pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio no Brasil. Sendo assim, “a aprendizagem da língua garante a expansão das oportunidades de educação e trabalho, ao passo que permite que refugiados vocalizem suas demandas e estreitem laços com a comunidade local”. (CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO, 2017, p. 34).

No decorrer desse capítulo analisaremos a conversa que tive com as professoras de Angel, a coordenadora, a diretora da escola e a representante da Secretaria de Educação de Santa Terezinha de Itaipu, o município paranaense a 22 km de Foz do Iguaçu, na fronteira trinacional. A partir de suas falas, procuraremos responder quais as ações de políticas de acolhimento às crianças migrantes de crise no município de Santa Terezinha de Itaipu pensando que o acolhimento e a integração se fazem para além das políticas estatais vindas de baixo para cima, mas na praxe, no dia-a-dia do/as fazedores/as da educação. Esse processo, como defendido acima, precisa ser dialético. Precisa acontecer num diálogo constante entre todos os membros da



comunidade pedagógica, inclusive as crianças que, comumente, são excluídas dos processos de decisão de suas próprias vidas.

## 2.1 A Escola como local de integração

O mundo de mobilidade em que vivemos hoje, que tem nas dinâmicas do capitalismo e na face perversa da globalização o fator estrutural dos deslocamentos humanos (SOUSA SANTOS, 2001 *apud* CAMARGO, 2018, p. 32), reivindica uma concepção de educação que se adeque às demandas de um público cada vez mais diverso que passou a frequentar os ambientes da educação nos últimos 10 anos. Para Candau (2010), precisamos reinventar a escola, pois,

é tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais “outros”; mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos políticos pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2010, p. 807).

Essa constatação apontada pela autora deve-se muito ao fenômeno que viemos assistindo nos últimos 10 anos de salas de aula cada vez mais plural, como já informado anteriormente. As discussões em torno da presença de crianças e adolescentes migrantes, de línguas e culturas diferentes, em escolas brasileiras, somadas aos debates sobre educação indígena do início do século XXI, suscitaram algumas correntes de pensamento a fim de abarcar os desafios para a educação do novo século. A interculturalidade é um desses conceitos.

Para Reppeto (2019), interculturalidade não é um simples conceito, mas “um campo de disputa e de conflito que define não somente o que é cultura, mas o que vem a ser a própria humanidade” (REPPETO, 2019, p. 70). Para explicar sua ideia, o pesquisador faz uma contextualização histórica sobre os usos do conceito de cultura nos debates acerca de interculturalidade e aponta que é importante considerar o uso desse conceito em cada país, em cada

região, para “compreender a polissemia de sentidos em torno do campo de debate” (*Ibidem*).

É importante ressaltar que o debate político acerca da interculturalidade no Brasil nasceu principalmente das discussões acerca das políticas públicas educacionais voltadas para os povos indígenas, “no contexto das políticas indigenistas que tratam os povos indígenas, desde a formação dos Estados Nacionais, como um problema”, explica Reppeto (2019, p. 71). O autor pondera a importância de pensar o conceito de cultura sócio-historicamente contextualizado, pois, como explica, pesam sobre ele “processos sociais e históricos vividos pelos povos indígenas no contexto de formação dos Estados Nacionais e de como estes foram vistos e classificados, assim como as políticas públicas a eles destinadas” (*Ibidem*).

Eu, contudo, gostaria de filiar esta pesquisa numa concepção de interculturalidade mais abrangente, que abarque não somente os desafios acerca de escolas indígenas bilíngues, mas também daquelas com presença de crianças migrantes, ou seja, as salas de aulas plurais e os choques culturais comuns nesses contextos. Numa discussão mais ampla não podemos deixar de considerar as variedades de perfis de cada indivíduo presente nas nossas salas de aula, sua cultura e concepção de mundo, para não cair no equívoco da homogeneização. A sala de aula em contexto intercultural (CANDAU, 2011) precisa ser pensada sem perder de vista as complexidades inerentes a cada contexto, ainda mais quando o público focalizado se trata de crianças e adolescentes migrantes de crise.

Além disso, como sustenta MAHER (2007), a concepção de projetos educativos voltados para o empoderamento de grupos minoritarizados tem de considerar a necessidade de “também contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (MAHER, 2007, p. 267). Para a autora, não basta que haja uma legislação progressista no sentido de assegurar direitos a esses grupos e que esses mesmos grupos saibam da existência de seus direitos para que, na “prática, no cotidiano, no varejo” o cenário de opressão linguístico-cultural seja modificado. É preciso que as escolas, hoje não mais compreendidas como

“ilhas isoladas”, se preparem para o sempre difícil encontro com o outro, com o diferente (*Ibidem*).

O encontro com o outro verdadeiramente acontece quando as diferenças são percebidas não como problemas a serem evitados, mas como um fator normal em todas as relações humanas. No contexto da sala de aula, a crença de que somos ou deveríamos ser uma população *mono* (monolíngue, monocultural etc.) traz bastantes desafios sempre que aparece alguém que pode destoar a suposta harmonia do grupo. Daí que qualquer movimento de atenção, segundo a essa mesma crença, em direção aos alienígenas na sala de aula (SILVA, 1995), poderia causar certo desequilíbrio no todo, também supostamente homogêneo, quando não seria expô-los, constrangê-los, pelo fato de serem diferentes.

Observamos, em nossa conversa, que a professora Guartelá<sup>11</sup> deixa a entender que só soube que Angel veio como criança refugiada para o Brasil quando a diretora da escola lhe comentou sobre a pesquisa que eu estava desenvolvendo lá e que iria para conversar com ela. Assim, percebe-se que o entorno (MAHER, 2007) não é observado e isso é atestado quando pergunto se a professora conhece um pouco da história da criança, de como tinha vindo parar em Santa Terezinha de Itaipu, ela comenta:

O pouco que eu sei é daquilo [...] que eu pedi para eles escreverem [...] no início do ano. [...] **E ele só falou que veio da Venezuela**, inclusive não falou que veio como refugiado, simplesmente que veio aos três anos. [...] **Mas eu só sei por causa disso, né?** E daí, é... e porque como foi comentado que você viria fazer entrevista, que tá pesquisando a respeito, que

---

<sup>11</sup> Seguindo a ideia anterior de substituição dos nomes dos participantes venezuelanos, a fim de respeitar a privacidade das educadoras brasileiras e do chefe do Núcleo de Imigração da Polícia Federal de Foz do Iguaçu, substituo seus nomes por atrativos naturais do Brasil. Assim sendo, a professora do ano de 2021 de Angel será chamada de Guartelá, como o cânion brasileiro localizado no estado do Paraná. A professora de 2020 passa a ser chamada Iapó, mesmo nome do rio que corre aos pés do referido cânion. Já a diretora da escola será Hamza, fazendo referência a um importante aquífero brasileiro na região amazônica. A coordenadora pedagógica será Mamoré, como o afluente do rio Amazonas. A representante da Secretaria de Educação será chamada de Anhumas, semelhante à caverna que se encontra em Bonito - MS e, por fim, o chefe do NUMIG será Imeri, mesmo nome de uma serra brasileira localizada ao norte do país, no planalto da Guianas, na fronteira com a Venezuela. Obs: As informações sobre os locais foram retiradas de publicações no site de pesquisa *Google.com*.

eu fiquei mais, me fixei mais. Mas também não consegui muita coisa, né? Mas, então... pra não ficar entrando muito em detalhes, né? (GUARTELÁ, 2021)

Guartelá sugere que trazer para a sala de aula a informação de que Angel veio como criança refugiada não seria algo confortável. Em outra fala sua, ela comenta que os/as alunos/as têm “umas coisinhas particulares deles, questão até de emocional, sentimental, que eles não querem expor” (GUARTELÁ, *Ibidem*). De fato a situação de refúgio é uma situação delicada, na maioria das vezes, traumáticas, mas não é apagando as identidades, em nome de uma harmonia que invisibiliza quem é diferente, que se pode promover o acolhimento e a integração.

Mais adiante na nossa conversa, quando pergunto a professora Guartelá sobre a presença de outras crianças imigrantes em sua turma ela responde que

Neste ano não. Que eu saiba, não... Porque nos anos anteriores eu já tive, alunos que vieram do Paraguai, que vieram da Argentina, que nasceram lá, né? Tanto do Paraguai, quanto da Argentina, de outros lugares. Assim, eu não me recordo, né? Mas nos últimos tempos, até o ano retrasado, a gente tinha uma aluna que tinha vindo da Argentina, **normal, né?** Eu vejo, assim, o acolhimento.... Até porque, assim, eu enquanto professora, **eu não sei de onde eles vêm**, a gente vai descobrindo no decorrer do ano, né?. **E assim, a minha receptividade com eles é igual, né, com brasileiros, venezuelanos, argentino... a gente trata da mesma forma, né?** (GUARTELÁ, 2021)

Algumas passagens da fala da professora merecem destaque, como na parte em que ela comenta que trata da mesma forma alunos provenientes de diferentes países, “brasileiros, venezuelanos, argentinos”. Contudo, será que tratar a todos da mesma forma não estaria contribuindo para suprimir as diferenças? Será que todos têm as mesmas necessidades, os mesmos anseios afetivos e partilham do mesmo repertório cultural?

Santos e Queiroz (2021) “sustentam que somos convidados a (re)elaborar conceitos, (re)afirmar escolhas educacionais que não desmerecem e nem diminuam as histórias de vida e a diversidade cultural que os discentes trazem consigo” (SANTOS; QUEIROZ, 2021, p. 1). O que conversa com a fala de Candau, supracitada, que precisamos nos atrever a “paradigmas

educacionais outros” (CANDAU, 2010, p. 807) que, acrescento, valorize as subjetividades únicas de cada ser aprendente.

As professoras participantes da pesquisa tratam sem muita importância a origem de seus alunos, mas quem disse que eles/as querem que esse seja um dado passado em branco? Por exemplo, quando conversei com Angel, seu irmão Salto e com o pai, Orinoco, e pedi para ele desenhar algo que ele lembrava de seu primeiro dia de aula (desenho que reproduzo abaixo), a primeira informação que ele trouxe foi de sua origem venezuelana:



Desenho feito por Angel sobre seu primeiro dia na escola, a pedido do pesquisador. Arquivo pessoal, 2020.

Percebamos que, mesmo antes de dizer seu nome, Angel diz sua nacionalidade. No outro lado do desenho está a representação de sua professora apresentando-o para a turma, ou pelo menos de como ele esperava que fosse sua apresentação no seu primeiro dia de aula. Porque as falas da professora Guartelá sugerem que essa apresentação não aconteceu propriamente. Em outra passagem, quando lhe pergunto sobre seus/as colegas de sala e se eles/as sabem de onde ele veio, ela comenta que

eu acredito que eles não sabiam. Porque, no dia que a diretora foi na sala comentar que você faria essa entrevista comigo, e daí ela perguntou “você veio da Venezuela, né Angel?”, e daí

os alunos ficaram assim “ah, da Venezuela é?”. **Eles ficaram espantados**, e daí eu acredito que eles não sabiam. Pelo menos os que estavam ali no momento (GUARTELÁ, 2021).

O que denota que não houve uma atenção verdadeira a esse fato em sala de aula.

Santomé (1995) comenta sobre o que chama de “adultocentrismo” – que tem levado nossa cultura a uma “ignorância realmente grande acerca do mundo idiossincrático da infância e da juventude” (SANTOMÉ, 1995, p. 164) – e sustenta que costumamos ver as crianças como “ingênuas, inocentes, desvalidas etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos” (*Ibidem*). Segundo o autor, essas concepções nos levam a ignorar a realidade das “infâncias mais reais”, “as condições e modos de vidas da infância pobre, das crianças do mundo rural e litorâneo, as condições de vida infra-humanas das que vivem no Terceiro Mundo etc.” (SANTOMÉ, *Ibidem*).

Muitas dessas realidades aludidas pelo autor, que fala a partir do contexto espanhol, não se encontram muito longe de nós, habitantes de países do sul global. Contudo muitas vezes a atenção na sala de aula se volta apenas para as realidades europeias e/ou norte americanas, trazidas nos materiais didáticos, e há um apagamento das histórias reais dos nossos sujeitos. É necessário pensar que as crianças e os jovens são seres realmente potentes na reflexão e na construção das realidades em que se encontram.

Uma sugestão didática de como trazer para o conhecimento da turma que Angel é uma criança refugiada poderia ser tirando o enfoque dele para pôr na situação pela qual o seu país, a Venezuela, vem passando na última década. Dessa forma, se estaria convidado seus/suas colegas de sala para a discussão de um tema contemporâneo, dentro de suas capacidades, para que as histórias pessoais pudessem ir surgindo sem a necessidade de uma exposição que fosse desconfortável.

Quando perguntou a professora Guartelá se ela notava algum desafio específico no trabalho com crianças de outras nacionalidades, pois, como já havia comentado, ela trabalhou com crianças paraguaias antes, ela comenta que

Até agora eu não senti dificuldade nenhuma. Pra mim **é como se ele fosse um brasileiro**, acho que a origem dele... Até por ele está, como ele mesmo relatou, já está desde os três anos, ele veio para cá com três anos, são aproximadamente seis a sete anos que está aqui, né? Digamos, assim, que ele é como se fosse um brasileiro (GUARTELÁ, 2021).

A professora considera que o trabalho com Angel estava acontecendo sem dificuldades porque ele havia se adaptado bem à turma, como se “fosse um brasileiro”, o que significa para ela que estava dominando bem o português. Mas se a situação fosse outra, se Angel apresentasse dificuldades no domínio da língua majoritária do país ou se originalmente fosse de algum lugar cuja cultura fosse bastante diferente daquela tida como cultura padrão do brasileiro, como seria a prática pedagógica da professora?

Uma coisa que devemos considerar é que não é porque Angel é oriundo de um país vizinho do Brasil e as línguas, espanhol e português, são tipologicamente próximas que as culturas são as mesmas. Mesmo se a turma fosse composta apenas por brasileiros/as, ainda não poderíamos falar de uma sala de aula homogênea, sendo o nosso país tão diverso. Nesse sentido, a proximidade linguística não pode apagar as diferenças culturais e, nesse caso, o trauma que a situação de refúgio causa.

Após a conversa com a professora Guartelá, conversei com Iapó, a professora de Angel no ano anterior (2020). Ela conta que iniciou o trabalho com a turma pouco antes do início da pandemia de Covid-19 e que, por isso, seu contato com a criança venezuelana havia sido bem rápido. No entanto, ela apresenta algumas impressões que teve desse curto período:

Sim, foi bem rápido, que logo entrou a pandemia, né? Mas, assim, o Angel ele é uma criança muito inteligente, muito, muito esperta. Bem tímido, bem na dele, **mas ele é muito inteligente, por mais que ele seja venezuelano... Venezuelano, acho que ele é, né?** (IAPÓ, 2021)

Podemos notar na fala da professora, além do fato de ela não ter certeza da nacionalidade de Angel – o que demonstra que era uma informação que ela não deu muita atenção na época – que ela considera que ele poderia não ser muito inteligente por ser imigrante. Semelhante colocação reforça antigos estereótipos de superioridade de alguns países sobre outros. Ao invés

disso, se poderia optar por uma “discriminação positiva” (SANTOMÉ, 1995) que desse atenção aos pontos fortes, às experiências, e que contribua para que “através das práticas educacionais, dos conhecimentos, destrezas e valores que, de uma maneira explícita ou oculta, são estimulados, as crianças vão se sentindo membros de uma comunidade” (SANTOMÉ, 1995, p. 168).

O fato de lapó não ter certeza da proveniência de Angel, (“*Venezuelano, acho que ele é, né?*”) também diz respeito a uma realidade bastante comum no nosso país de salas de aula super lotadas, onde pouco se conhece da realidade dos estudantes, chegando, às vezes, até serem totalmente ignorados por seus professores e professoras. Infelizmente essa realidade não é incomum na maioria das salas de aula da rede pública de ensino no Brasil e, há de se ressaltar, no caso específico dessa pesquisa, como já colocado, a Pandemia de Covid-19 contribui significativamente para que a distância entre professoras e alunos ficasse ainda maior. Tanto lapó quanto Marmelá chamaram a atenção para o fato de o isolamento social ter dificultado ainda mais as suas relações com a turma.

A realidade de salas de aula superlotadas não é particular ao contexto do Brasil e da América Latina. bell hooks (2017), comentando de sua prática de ensino como professora em universidades dos Estados Unidos, salienta que houve momentos em que encontrou dificuldades de desenvolver ao que chama de “sala de aula engajada” devido à grande quantidade de estudantes frequentando as suas aulas.

Seus conceitos de pedagogia engajada e sala de aula engajada vão na contramão da abordagem da educação bancária, combatida pela pedagogia freiriana, onde os/as alunos/as são vistos/as como meros receptores passivos que tudo que têm que fazer é “consumir a informação dada pelo professor e ser capaz de memorizá-la e armazená-la” (HOOK, 2017, p. 26). A abordagem da pedagogia engajada compreende que tanto professores/as quanto alunos/as têm que ser participantes ativos/as em sala de aula e não consumidores/as passivos/as e, juntos, assumirem um comprometimento na “criação de um contexto de aprendizado” (*Ibidem*, p. 205).



Hooks (2017) explica alguns procedimentos que atestam esse comprometimento, como a ideia de construção de uma comunidade pedagógica, onde professores/as e alunos/as se envolvem numa troca de conhecimentos e de experiências pessoais as quais relacionam a esses mesmos conhecimentos trazidos e construídos em sala de aula. A pedagogia engajada é uma educação progressista e holística (*Ibidem*, p. 28).

Essa comunidade pedagógica, no entanto, não existe sem que os/as professores/as se abram para as possibilidades de conhecer melhor seus/as alunos/as, suas histórias e seus anseios pessoais. A noção de comunidade dentro da sala de aula é possível quando há o comprometimento mútuo do/as educadores/as com a turma e vice-versa. Contudo, quando não há uma abertura inicial por parte do/a professor/a esse processo se torna ainda mais improvável, como explica hooks (2017), chamando a atenção para a necessidade do/a educador/a alinhar a teoria à prática em sala de aula.

Pensando especificamente nas aulas de literatura, a autora comenta que não adianta substituir o cânone por quem foi sempre sub representado/a, como autoras negras, mas seguir com uma prática colonizante nas suas aulas que “afirmam os privilégios de raça, classe e gênero sem questionar a própria conduta” (*Ibidem*, p. 197). Para a escritora, a educação como prática de liberdade não se resume a tão somente a mudança de currículo com a inclusão de “conhecimento libertador”, mas também com uma “prática libertadora em sala de aula” (*Ibidem*, p. 197), onde os/as educadores/as são os primeiros/as a aplicar na sua conduta aquilo que traz na teoria. Na pedagogia engajada, os/as professores/as, segundo a escritora, tem a responsabilidade de “criar um ambiente que os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (*Ibidem*, p. 201).

Trazendo esses questionamentos sobre educação libertadora para a realidade desta pesquisa, não podemos deixar de enfatizar que a educação de crianças é um importante espaço onde essas mudanças precisam ser encorajadas. Ainda que hooks (2017) se refira, principalmente, à educação universitária – exceto quando recorda de seus anos de escola no sul dos Estados Unidos – trazendo importantes reflexões sobre sua prática como

professora de inglês, o pensamento da pedagogia engajada se aplica à educação com crianças e adolescentes a partir do momento que entendemos a importância de seu protagonismo no desenvolvimento das atividades em sala de aula, assim como na construção de seu aprendizado como todo. E isso nos faz retornar a ideia de que esse ambiente propício à participação deve ser construído e incentivado pelo/a professor/a.

Ao comentar sobre o seu primeiro dia com a turma de Angel, Guartelá conta que pediu para que eles/as respondessem, de forma escrita, um questionário seu com algumas perguntas de apresentação: “eu pedi para fazer produção de texto, escrever sobre a vida deles e tal, né? Inclusive eu deixei bem claro para eles que não divulgaria para ninguém” (GUARTELÁ, 2021). A atitude da professora é positiva, porém a falta de constância em atividades dessa natureza mina a possibilidade de desenvolvimento de um projeto de educação libertadora, onde se possa trabalhar a partir da realidade da turma e de suas histórias pessoais.

A necessidade de seguir o conteúdo programático imposto de cima para baixo é um dos fatores que colaboram para a ausência de práticas que contribuem para construção de uma comunidade pedagógica. Freire (1986) coloca que a possibilidade de sacrificar os conteúdos do programa é como se fosse um “fantasma que assusta muitos professores” (FREIRE, 1988, p. 35). Há certo temor em sair do *script*, porém, como sustenta o educador, “uma vez que se opte pela mudança pode-se levar para o seminário pedaços da realidade” (*Ibidem*). Ou seja, se aproveitar as oportunidades para aproximar os conteúdos das disciplinas com o contexto da turma de tal forma que suas realidades não sejam tão desconhecidas uns aos outros.

É bem verdade que em muitas situações há “coisinhas particulares deles, questão até emocional, sentimental que eles não querem expor”, como pontuou Guartelá. No entanto, a ideia de comunidade só é possível quando há envolvimento recíproco e quando todos/as encontram a sua própria voz. Como coloca hooks “uma das responsabilidades do professor é criar um ambiente onde os alunos aprendam que, além de falar, é importante ouvir os outros com respeito” (*Ibidem*, p. 201).

E isso vale para além da sala de aula, envolvendo, também, a comunidade de professores/as e a coordenação da escola, juntamente com a instituição responsável pela educação no município, a Secretaria de Educação, que precisam trabalhar em rede. Por mais que a temática da educação para imigrantes e refugiados/as esteja na ordem do dia na academia, se essa discussão continuar tímida entre o público que lida na linha de frente na educação básica, podemos contar com poucas mudanças. Essas reflexões tocam no ponto importante da formação de professores e na construção de currículos interculturais.

## 2.2 Ações de Políticas de Acolhimento

Em concordância com Candau, que sustenta a “construção de projetos políticos pedagógicos relevantes para cada contexto” (CANDAU, 2011, p. 807), ressaltamos a importância de se pensar um currículo que fortaleça a construção de políticas de acolhimento a crianças e adolescentes migrantes de crise, numa perspectiva crítica da interculturalidade. Para Sartorelo (2016), existem dois polos de interpretação para o conceito de interculturalidade – no geral e, especificamente, para a educação bilíngue – sendo um que vai “desde cima para baixo, que resulta ser funcional ao modelo de Estado-nação neoliberal” e outro que vai “desde baixo para cima”. (SARTORELLO, 2016, p.115 *apud* REPPETO, *Idem*, p. 82). Esse segundo polo, segundo sustenta o autor,

reivindica novas formas de democracia e cidadania, mais participativa e inclusiva, a qual não fica restrita a uma dimensão apenas pedagógica, mas levanta uma problematização política da educação (SARTORELLO, 2016, p.115 *apud* REPPETO, *Idem*, p. 82).

Trazendo a reflexão para o nosso contexto de pesquisa, as políticas de acolhimento a crianças refugiadas, numa perspectiva intercultural crítica (WALSH, 2007), não podem perder de vista o diálogo com a própria comunidade a quem elas se direcionam. A educação, como parte das políticas

de acolhimento, não pode ser resumida ao direito de matrícula para todos/todas independentemente se são crianças nacionais do Brasil ou de outro país. Além do direito de frequentar a escola, a educação, como direito, precisa ser inclusiva, intercultural e alinhada com os direitos fundamentais da pessoa humana.

A escola de Angel conta, além dos documentos orientadores próprios, com o popularmente conhecido currículo da AMOP, como guia da educação. A Proposta Pedagógica Curricular (doravante PPC) da região da AMOP, a Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, foi aprovada pela Resolução 003/2019 e, desde então, orienta a educação infantil e fundamental (anos iniciais) das escolas municipais de 53 municípios ligados à Associação. Logo após a apresentação, o documento faz uma contextualização histórica da região e da organização curricular, para em seguida dissertar sobre os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais da educação na região.

Na seção dedicada à contextualização histórica, o PPC alude aos primeiros habitantes da região e cita diferentes tribos e grupos indígenas daqui. Contudo, faz de tal maneira que acaba por relegar ao passado essas populações, se referindo a elas como se fossem povos que não habitassem mais essa região que, originalmente, é sua. Além disso, faz poucas referências à diversidade cultural presente na região, fruto das imigrações do século passado e das contemporâneas, trazendo nas seções “Pressupostos Filosóficos” uma ideia de sujeito universal, sem considerar as diversidades de questionamentos e entendimentos que surgem atreladas à nossa própria realidade e direcionadas a ela.

Uma das passagens de “Pressupostos pedagógicos” diz que

educação é trabalho, é atividade mediadora no âmbito da prática e que educar é contribuir para consolidar processo de humanização do homem. Nessa perspectiva, humanizar-se é assimilar o coletivo social no individual, em seu caráter dialético de transformar-se, modificando a realidade (PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, 2020).

No entanto, apesar de o documento fazer alusão à educação como sendo a “forma que a sociedade prepara o homem para viver nela mesma” (*Ibidem*, p.

50), o texto não traz referências mais claras a realidade de uma educação que é multicultural, com a presença de crianças imigrantes e refugiadas, de línguas e culturas diferentes, nas nossas escolas, como temos visto nesta pesquisa.

Segundo Magalhães (2012, p. 50), o direito à educação para todas as pessoas se consolidou na legislação internacional através da construção de uma série de normativas inscritas no campo dos Direitos Internacionais dos Direitos Humanos. Atualmente, não existe “nenhuma carta de direito que não reconheça o direito à instrução” (BONIO, 1992, p. 75 *apud*. MAGALHÃES, 2012, p. 50).

A prerrogativa do direito universal à educação consta na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (1948), das Nações Unidas, especificamente em seu Artigo 26 que declara esse direito a todas as pessoas. Segundo o documento, a educação deve ser gratuita, pelo menos no ensino elementar fundamental, e visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos e das liberdades fundamentais.

Ao lado da DUDH, outro importante tratado internacional que corrobora o direito universal à educação, especificamente, para as crianças e adolescentes, é a CDC (Convenção sobre os Direitos da Criança). A CDC foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em dois de setembro de 1990. Assinada por 196 países, o “instrumento de direitos humanos mais ratificado na história universal” tem como objetivo assegurar que os direitos das crianças sejam garantidos de forma digna universalmente (UNICEF, s.d).

A CDC é de grande importância a partir do momento em que as crianças passaram a ser vistas como um grupo prioritário que precisa de cuidados especiais. Especificamente alusivo às crianças refugiadas e solicitantes de refúgio, o Artigo 22 reza que os Estados Partes devem adotar medidas que assegurem a proteção e a assistência humanitária adequadas para que essas crianças usufruam dos direitos enunciados na declaração. O direito à educação é expresso no Artigo 28, onde são elencados uma série de encaminhamentos para que ele seja garantido a todas as crianças sem discriminação quanto à raça, gênero ou nacionalidade (MAGALHÃES, *Ibidem*).

A relatora especial das Nações Unidas entre 1998 e 2009, Katarina Tomasevski, que se notabilizou pela insistência em aproximar a educação do campo dos direitos humanos (MAGALHÃES, 2012, p. 51), chama a atenção para a responsabilidade adquirida pelos Estados que aderem a esses tratados internacionais de garantir uma educação pública e de qualidade, que passa a ser um direito de sua sociedade. Apesar de não haver uma espécie de punição para os países partes que não cumprem o acordado internacionalmente, como comenta Magalhães (*Ibidem*), cabe à sociedade civil acompanhar com reivindicações e pesquisas – como a que desenvolvemos aqui com o intuito de chamar a atenção para a necessidade de criação de políticas de acolhimento a crianças refugiadas e/ou colaborar no aperfeiçoamento daquelas já existentes. Esse acompanhamento é constante já que, como comenta Tomasevski (*apud* MAGALHÃES, *Ibidem*), “o principal protetor desses direitos [o Estado] – a autoridade em que se deve apoiar para que sejam cumpridos – é também o principal violador” (*Ibidem*).

Para Tomasevski (*apud* MAGALHÃES, *Ibidem*) a realização plena do direito humano à educação passa, simultaneamente, por três dimensões: o direito humano à educação; os direitos humanos na educação; e os direitos humanos através da educação. A primeira das dimensões diz respeito à facilidade de acesso e permanência que devem ser garantidos através de ações do Estado, como uma legislação que assegure a gratuidade da educação ou a não exigência de documentação, como requisito para a matrícula, no caso de crianças imigrantes.

A segunda dimensão, a dos direitos humanos na educação, se relaciona com a “oferta de um ambiente saudável e seguro para a aprendizagem, bem como a instrução na própria língua dos alunos” (MAGALHÃES *Ibidem*). Nesta pesquisa, observamos que as professoras e as demais entrevistadas da equipe escolar têm, como relataram, pouco domínio do espanhol, a língua materna de Angel e de outras crianças migrantes matriculadas na escola, como passarei a discutir logo adiante. Além disso, a resposta de quase todas as participantes foi negativa quando perguntei se já tinham tido contato com discussões relacionadas ao ensino de Português Língua Adicional (PLA) ou de PLAc.

Continuando com a proposta de Tomasevski (*apud* MAGALHÃES, 2012, p. 52), a terceira dimensão para uma educação plena, os direitos humanos através da educação, alude à finalidade da relação educativa. Magalhães (*Ibidem*) comenta que a relatora da Assembleia da ONU trata da preocupação com a formação de sujeitos capazes de agir no sentido de proteger e promover esses direitos. Para ela é inadmissível uma educação “anti” direitos humanos, com conteúdos discriminatórios nos livros didáticos, práticas autoritárias e preconceituosas. “O desafio seria, portanto, eliminar por completo esse tipo de conduta na educação para que haja espaço para a promoção dos direitos humanos”, sustenta Magalhães (*Ibidem*). O pensamento de Tomasevski ficou sintetizado no que ela chamou de *4 A's scheme* (Esquema dos 4 A's), que seriam quatro ações governamentais por meio das quais a educação, como um direito de todos/as, seria alcançada. Seriam eles a disponibilidade (*available*), a acessibilidade (*accessible*), a aceitabilidade (*acceptable*) e, por último, a adaptabilidade (*adaptable*) que, juntas, poderiam resultar numa educação universal e de qualidade.

A Base Nacional Comum Curricular, o documento que norteia a educação na esfera nacional, traz orientações para que sejam incorporados aos currículos e às propostas pedagógicas “temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19 - 20). Apesar de fazer referência à educação em direitos humanos e a diversidade cultural, como temas contemporâneos, o que é positivo, o texto não traz orientações específicas para a presença de crianças migrantes e refugiadas, fenômeno tão comum no dia a dia do contexto escolar de hoje:

Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e

Resolução CNE/CPn<sup>o</sup>1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB n<sup>o</sup> 11/2010 e Resolução CNE/CEB n<sup>o</sup> 7/2010) (BRASIL, 2017, p. 19-20).

Esse trecho da BNCC é citado na Proposta Pedagógica Curricular da escola de Angel juntamente com trechos do Referencial Curricular do Paraná (RPC), que traz alguns princípios bases para a PPC:

Pautado nesse viés que o Referencial Curricular do Paraná apresenta seus princípios orientadores:

- Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos;
  - Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola;
  - Igualdade e Equidade;
  - Compromisso com a Formação Integral;
  - Valorização da Diversidade; Educação Inclusiva; Transição entre as etapas e fases da Educação Básica;
  - Ressignificação dos tempos e espaços da escola;
- (EOS, 2019, p. 2)<sup>12</sup>

Esses documentos orientadores, por mais que procurem ir ao encontro dos princípios de uma educação inclusiva, invisibiliza a presença de crianças imigrantes e refugiadas ao não trazer orientações mais específicas relacionadas à presença delas nas salas de aula brasileiras.

Na pesquisa que realizamos, podemos constatar que nem sempre essa premissa é respeitada. Segundo a diretora da escola, Hamza, com quem conversei, as crianças precisam apresentar a documentação para que possam ser matriculadas. A diretora conta que, por mais que a escola receba a criança imigrante no primeiro contato, elas solicitam que a documentação seja providenciada até o final do ano corrente para que o/a aluno/a possa ter o nome no sistema

Sim, a criança fica na escola, só que ela não tem a matrícula efetivada no sistema. **Ela fica, vamos dizer assim, encostado, né?** Porque nós não podemos deixar a criança fora da escola, ela tem que estar no ambiente escolar. Só que

---

<sup>12</sup> A fim de respeitar o anonimato da escola, a Proposta Pedagógica Curricular não irá para as referências bibliográficas, constará apenas com as iniciais do nome da escola em questão quando aparecer no texto.



daí a gente faz com os pais uma ata e conversa: “você precisa arrumar documentação” (HAMZA, 2021).

Com “encostado” a diretora quer dizer que a criança não consegue passar de ano até que a documentação seja providenciada.

De acordo com Hamza, o procedimento é que a família providencie a certidão de nascimento da criança, quando não houver, e faça uma tradução pública. “Então, a família tem que ir no consulado e fazer a tradução da certidão de nascimento para poder efetivar a matrícula e dar continuidade no processo”, comenta (*Ibidem*). Para trazer um exemplo concreto, a diretora comenta de uma criança paraguaia que, segundo conta, a documentação “é toda estrangeira e nós não conseguimos nem fazer a matrícula porque a certidão **tem que ser traduzida, né**, e não foi ainda” (*Ibidem*).

A fala da diretora toca em um ponto, que venho comentando aqui, relacionado à exigência das instituições em ter as pessoas registradas, regularizadas, para que assim possam frequentar os ambientes da educação. Porém, como temos percebidos, parece que o compromisso em relação a essas pessoas acaba uma vez que elas se encontram documentadas. Há uma ausência de políticas que de fato acolham e integre crianças imigrantes e refugiadas, além do ato da matrícula.

Além disso, a Deliberação 09/01 do Conselho Estadual de Educação do Paraná, que trata da matrícula de ingressos, da “classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior”, assegura a não necessidade de documentação para a efetivação de matrículas de imigrantes. O Art. 35º traz que

o aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação, **deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano**, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento de seus estudos (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 9)

Anterior a esse artigo, a carta de direito, que a partir do Art. 1º apresenta algumas orientações e definições gerais referentes ao processo de matrícula, pontua no Art. 6º que “o contido no artigo anterior é extensivo a **todo**

**estrangeiro independente de sua condição legal**” (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 2), o que atesta da não discriminação aos imigrantes nos processos de matrícula.

A recente Resolução Nº 01, de 13 de novembro de 2020, que trata especificamente do direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados/as, apátridas e solicitantes de refúgio, no sistema público de ensino brasileiro, também garante a facilitação desse processo. Dentre as disposições está que os procedimentos para matrícula devem ocorrer sem mecanismos discriminatórios e que devem ser facilitados devido às condições de vulnerabilidade causadas pela situação migratória ou de refúgio na qual as crianças e adolescentes enfrentam.

O Artigo 1º traz orientações nesse sentido ao garantir que a matrícula de crianças imigrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio deve ser feita “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” (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 2020). Nenhum dos documentos, tanto a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, quanto a citada Resolução, fala de obrigatoriedade na apresentação de documentação, ainda que posteriormente e traduzida, para que a criança não fique “**encostado**” e tenha a matrícula efetivada.

No Artigo 6º da Resolução, que trata de procedimentos que devem ser adotados pelas escolas para o acolhimento dessas crianças, uma das diretrizes apresentadas trata da capacitação de professores/as e funcionários/as, assim como da oferta de ensino de português, como língua de acolhimento, que vise a “inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa” (BRASIL, 2020).

Tal artigo traz a discussão para dois pontos importantes que gostaria de enfatizar. O primeiro se refere à necessidade de formação de professoras para o trabalho em sala de aula cada vez mais plural, como já apontado anteriormente. O segundo ponto chama a atenção para a necessidade de se compreender a língua como um fator importante a ser considerado nas

políticas de acolhimento a pessoas migrantes de crise. Anunciação (2018) advoga que os processos de migração e refúgio são extremamente desafiadores e que implicam não somente a perda de recursos materiais, “bens de consumo, imóveis e dinheiro”, como também de bens simbólicos, como o “acesso às línguas mais prestigiadas em um dado espaço de enunciação, não reconhecimento de sua educação formal” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 39). O que testifica de como a questão linguística é cara nos processos migratórios.

O conhecimento da língua oficial do país destino, do português, no caso do Brasil, representa ganhos importantes para o indivíduo na nova realidade em que se encontra. De fato, o domínio da língua auxilia no acesso a bens e serviços no novo país e dada autonomia é positiva na adaptação dos sujeitos. Além de que a “língua(gem) é um espaço de luta, de resistência e (re)existência” (ANUNCIAÇÃO, 2017, p. 52) em que imigrantes e refugiados/as habitam ao usarem a língua do outro, do/a nacional, como instrumento de expressão de suas necessidades e subjetividades.

Contudo, o aprendizado da língua oficial do país não pode ser imposto como condição para a inserção social no novo contexto. A partir do momento que se condiciona o gozo a certos direitos ao dever do domínio da língua oficial, como o da obrigatoriedade do exame de proficiência em português, CELP-Bras, para a obtenção de nacionalidade, se está afirmando que o Brasil é um país monolíngue e que as pessoas que vêm de fora precisam se despojar de suas línguas a fim de se integrarem, e língua é identidade.

De fato, essa concepção que procura atrelar às pessoas a uma língua oficial reforça o mito de que o Brasil é um país monolíngue e linguisticamente homogêneo (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 45), uma imposição que acompanhou a formação dos Estados Nacionais. Segundo Anunciação (*Ibidem*), a literatura especializada “atesta que a falta de proficiência é percebida como um entrave à inserção na sociedade, inclusive no que diz respeito ao direito à educação” (ANUNCIAÇÃO, 2018, p. 48).

Na conversa com as professoras e as demais representantes da educação do município de STI, notamos que o fato de Angel ser falante de espanhol é simplesmente invisibilizado. As entrevistadas afirmaram não ter

domínio da língua, e também não comentaram de nenhuma ação de acolhimento que valorizasse a língua da criança refugiada. Quando perguntei a professora Guartelá se ela falava espanhol ou alguma outra língua estrangeira, ela comentou que “Não (risos). O espanhol que a gente sabe é bem básico, né? **Moramos em fronteira. Pouquíssima coisa...** Eu estou cursando inglês agora, mas tá no início ainda” (GUARTELÁ, 2021). Já a diretora Hamza, respondendo a mesma pergunta feita a Guartelá, afirmou que “Não, eu entendo, mas eu não sei falar nada. Mas eu entendo. Eu entendo espanhol, entendo italiano, só não entendo inglês. Eu não falo, mas consigo me comunicar, tá?” (HAMZA, 2021). A professora Iapó, que foi professora de Angel por alguns meses no ano anterior a pesquisa (2020), por sua vez, comentou que “Espanhol [fala] bem pouco, **mas eu falo mais em inglês mesmo**” (IAPÓ, 2021).

Uma das questões que não podemos deixar de notar nas falas das professoras e da diretora é que elas enfatizam que estudam inglês, ou falam “**mais em inglês**”, como se dissesse “mas eu falo um segundo idioma, tá?”. Isso se explica pelo prestígio que a língua inglesa possui e como ela é vista como uma língua universal, o que não é o objeto de estudo dessa pesquisa. Contudo, cabe ressaltar que, por ser o espanhol uma língua próxima do português, é comum a crença de que não é preciso estudar formalmente o idioma, afinal “**moramos em fronteira**” – como afirma a professora Guartelá – e conseguiremos compreender com facilidade o outro.

Tal concepção, além de ignorar os choques de comunicação que podem se dar mesmo entre dois/duas falantes de duas línguas próximas, reforça a noção de que é o outro que vem de fora que precisa falar a minha língua para se adaptar. Como já mencionado anteriormente, o domínio da língua oficial do país é importante, pois confere certa autonomia à/ao imigrante e facilita o acesso a bens e serviços no país destino. Nesse sentido que algumas ações de acolhimento linguístico entram em cena, como as ofertas de cursos de PLAC (Português como Língua de Acolhimento) oferecidas por entidades da sociedade civil, como o programa *Portas Abertas: português para imigrantes* (CAMARGO, 2019) ou outros, a exemplo do curso “Línguas-culturas para a

integração: Curso de português língua estrangeira para migrantes e refugiados(as)” oferecido pela UNILA. Para crianças esses cursos são ainda mais escassos e as escolas não oferecem aulas específicas de Português como Língua Adicional (PLA) ou PLAc, como vimos no caso da escola de Angel.

Mesmo reconhecendo a necessidade do ensino do idioma oficial do Brasil como parte da política de acolhimento linguístico, precisamos mudar a concepção de acolhimento, como aponta Bizon e Camargo (2018), para onde não necessariamente a língua portuguesa esteja em evidência. Trazendo o foco para o acolhimento em línguas, onde imigrantes e refugiados possam usar suas línguas maternas e não correr o risco do exílio (REVUZ, 2006 *apud* DINIZ; NEVES, 2018, p. 105) de perder um dos bens identitários mais caros do ser humana, a língua, contribuímos na construção de uma política de acolhimento que se afilie a uma “perspectiva [...] que contemple o uso das diferentes língua(gens) nos diferentes espaços de enunciação” (ANUNCIAÇÃO, 2017 p. 96 *apud* BIZON; CAMARGO, 2018, p. 717).

Como argumenta Bizon e Camargo “antes de ser um elenco de ações a serem realizadas, acolhimento é uma perspectiva” (CAMARGO; BIZON *Op. cit.*). Partindo dessa perspectiva, as ações de política de acolhimento vão além do ensino do português para as crianças e das professoras entenderem e falarem o espanhol, no caso específico de Angel. Outras ações pontuais podem ser realizadas como colocar placas indicativas em espanhol pelas dependências da escola, como *comedor* ao lado de refeitório, entre outras. Podem ser realizadas atividades temáticas que explorem traços da cultura da Venezuela, sem obviamente fazer isso de forma a exotizar o Outro ou trabalhar na forma de “currículos turistas”, como explicou Santomé (1995).

Quando perguntei a diretora Hamza sobre o acolhimento da escola às crianças imigrantes e refugiadas, ela comentou que

Então, professora faz aquele acolhimento, **com material concreto**, ver como que tá **a leitura dessa criança**, qual é o conhecimento que essa criança tem naquele momento, se ela domina os números, até quanto, **se ela consegue se comunicar, né?** (HAMZA, 2021)

Trazendo uma fala que atesta mais de uma política avaliativa e classificatória do que de acolhimento propriamente dito. E é importante pensar que essas ações de acolhimento que o/a professor/a faz em sala de aula deveriam constar como ações oficiais, como parte de um roteiro pedagógico desenvolvido e aplicado pelo/a próprio/a na sua prática diária e em seu contexto específico. A fala da diretora é simbólica porque, por mais que se espere que o acolhimento **também** aconteça na sala de aula, parte desse acolhimento ainda se encontra na abstração e não em ações concretas que podem ser nomeadas. As dificuldades de elencar ações pontuais no cotidiano escolar se fundamentam em uma política que invisibiliza crianças imigrantes/refugiadas a partir de uma prática homogeneizante que as considera todas iguais.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou refletir sobre o acolhimento de crianças migrantes de crise e refugiadas em escolas da região de fronteira trinacional e constatou a ausência de ações estruturadas, oficiais, que pudessem se constituir em políticas de acolhimento. Chamamos de ações de política de acolhimento aquelas iniciativas que, partindo de atores/atrizes da sociedade civil, vão no sentido de promover o acolhimento e a integração de pessoas em situação de refúgio. No caso das crianças, a escola se constitui um importante espaço propício à socialização e ressignificação do processo de deslocamento.

Notamos que a educação, no exemplo da escola específica pesquisada, carece de ações mais pontuais que promova o acolhimento a partir de uma perspectiva inclusiva, e que considere o fator linguístico como importante nas histórias individuais que, por isso, deve ser considerado nas políticas de acolhimento. A língua de cada indivíduo representa um bem simbólico importante sendo, muitas das vezes, o principal elo entre o/a imigrante e as suas origens. Por isso, preferimos falar em acolhimento em línguas, ao invés de língua de acolhimento.

Além da reflexão de que as escolas nem sempre partem dessa percepção – de que a língua é um bem simbólico importante – e daí a necessidade de se promover ações pontuais nesse sentido – como as professoras falarem o espanhol, no caso específico do caso de Angel – outro ponto que foi sugerido com a pesquisa é o da falta de comunicação entre as instituições oficiais do governo (tanto a nível nacional, quanto municipal) para que o acolhimento possa de fato acontecer. Percebemos certa falta de diálogo entre a Polícia Federal que, como bem falou o agente que entrevistei, é um órgão executor do Governo Federal que lida de frente com a questão migratória; com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha de Itaipu, na região de fronteira e dessa, como a própria escola de Angel.

Como temos conferido, a falta de diálogo contribui para a não efetivação de políticas de acolhimento e do enfraquecimento das ações de política

existente. Esse diálogo, inclusive precisa acontecer não só de forma externa, entre os órgãos, mas também internamente, para que se possa criar uma comunidade pedagógica que potencialize as ações em favor do acolhimento de crianças em situação de refúgio e que possam se efetivar em rede.

Como essa pesquisa foi realizada durante os dois anos de pandemia de Covid-19 (2020-2021), alguns dos nossos objetivos iniciais foram mudando e também precisamos rever alguns procedimentos pedagógicos. Essas mudanças em meio ao trajeto me suscitaram importantes reflexões não somente relacionadas ao próprio tema de investigação, como também sobre os/as participantes da pesquisa, que só agora, figuram de forma mais clara.

Pensando todas essas questões hoje, depois de mais de um ano da nossa conversa/entrevista<sup>13</sup>, e sobre como venho evoluindo na compreensão de questões relacionadas ao acolhimento de crianças refugiadas e à educação, graças ao contato com as leituras específicas e às conversas de orientação, vejo que a forma como abordei Angel na época poderia ter sido diferente. Com exceção de uma, todas as perguntas foram feitas em português, a língua que me sinto mais confortável, por ser a minha materna, e só tentei mudar para o castelhano quando percebi que Angel me respondia de forma cada vez mais sucinta. É provável que ele me entendesse, ou entendesse grande parte da minha fala, pois suas professoras comentaram posteriormente que ele entende bem, “pelo menos na leitura”, e o pai, Orinoco, comentou que “eles [os filhos] são nossos tradutores”. No entanto, é provável que se eu houvesse começado falando em suas línguas, de maneira que os motivasse a pensar que não era necessário ir ao português para que a nossa interação pudesse acontecer, um ambiente mais acolhedor poderia ter sido criado.

---

<sup>13</sup> Eu conversei com Orinoco e a família em meados de 2020 e só foi possível conversar com as professoras de Angel, com a direção da escola e com a Secretaria de Educação em 2021, devido a vários impedimentos trazidos pela Pandemia de Covid-19.



#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. Fotos históricas relembram 70 anos do ACNUR. **ACNUR**, Brasil, 22 de fev. de 2021a. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2021/02/22/fotos-historicas-relembram-70-anos-do-acnur/>. Último acesso em: 07 de fev.de 2021

ACNUR. Integração de Venezuelanos Migrantes e Refugiados no Brasil.

**ACNUR**, 2021b. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/5-pages-Integration-of-Venezuelan-Refugees-and-Migrants-in-Brazil-pt.pdf> Último acesso em 07/08/2021.

ACNUR. Venezuela. **ACNUR**, 2021c. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/> Acesso em: 07/08/2021

ACNUR. Relatório Global do ACNUR revela deslocamento forçado de 1% da humanidade. **ACNUR**, Brasil, 18 de jun. de 2020a. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/relatorio-global-do-acnur-revela-deslocamento-forcado-de-1-da-humanidade/> Último acesso em: 07 de agosto de 2021

ACNUR. Relatório Tendências Globais 2019. **ACNUR**, UN City, Marmovej 51, 2020b. Disponível em: <https://www.unhcr.org/5ee200e37.pdf> Último acesso em 07/08/2021

ACNUR. Brasil torna-se o país com maior número de refugiados venezuelanos reconhecidos na América Latina. **ACNUR**, 31 de jan. de 2020c. Disponível em:

<https://www.acnur.org/portugues/2020/01/31/brasil-torna-se-o-pais-com-maior-numero-de-refugiados-venezuelanos-reconhecidos-na-america-latina/> Último acesso em 07/08/2021.

ACNUR. A situação dos refugiados no mundo: cinquenta anos de ação humanitária. Almada: A triunfadora Artes Gráficas, 2000.

AGÊNCIA BRASIL. Brasil reconhece situação de refugiado a 7.786 venezuelanos. **AGÊNCIA BRASIL**, 15 set 2020. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-09/brasil-reconhece-situacao-de-refugiado-7786-venezuelanos#:~:text=Brasil%20reconhece%20situa%C3%A7%C3%A3o%20de%20refugiado%20a%207.786%20venezuelanos%20%7C%20Ag%C3%Aancia%20Brasil.> Último acesso em: 28/08/2021

APPADURAI, A. **O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva**. São Paulo, Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ. **Proposta Pedagógica Curricular: Região da Amop**. Ed. do Autor. Cascavel, 2020.

Disponível: [http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR\\_2020.pdf/view](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/adrianam/oficina-prefeitura-municipal-amop/PROPOSTA%20PEDAGOGICA%20CURRICULAR_2020.pdf/view)  
Acesso em: 05 fev. 2022.

BAENINGER, R. Migrações Transnacionais de refúgio no Brasil. In: LUSI C. (org.) **Migrações Internacionais. Abordagens de direitos humanos**. Brasília: CSEM, 2017, p. 13-30.

BIZON, A. C.; CAMARGO, H. Acolhimento e ensino da língua portuguesa à população oriunda de migração de crise no município de São Paulo: por uma política do atravessamento entre verticalidades e horizontalidades. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BORGES, Alci Marcus Ribeiro. Breve introdução ao direito internacional dos direitos humanos. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 1257, 10 dez. 2006.  
Disponível em:

[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/alciborges/alci\\_breve\\_intro\\_direito\\_intern\\_dh.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/alciborges/alci_breve_intro_direito_intern_dh.pdf) (Acesso em 07 de jun. de 2021)

BRASIL, Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Último acesso em: 30/08/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>  
Último acesso em: 28 de ago. de 2021

CANÇADO TINDADE, A. A. Os indivíduos como sujeitos do direito internacional. **Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos**, Fortaleza, v 12, n 12, p. 23-57, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, Vol. 15, N.º Especial, p. 385-417, 1999.

CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO (CSVN). **Relatório anual 2017**. ACNUR, 2017. Disponível em: [http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Relatorio\\_2017\\_CSVN](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Relatorio_2017_CSVN). Acesso em: 25/07/2021

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Paraná). **DELIBERAÇÃO N.º 09/01**, de 1 de outubro de 2001. Disponível em: [http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/\\$FILE/j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/d028154429fbb40203256ae9004d7094/$FILE/j8himoqb2clp631u6dsg30e9d68o30c8_.pdf) Acesso em: 09 mar. 2022.

DINIZ, L; NEVES, A. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **REVISTA X**, Curitiba, volume 13, n.1, p. 87-110, 2018.

DECLARAÇÃO DE CARTAGENA. Colóquio sobre Proteção Internacional dos Refugiados na América Central, México e Panamá: Problemas Jurídicos e Humanitários. 22 de novembro de 1984. Disponível em: [https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Declaracao\\_de\\_Cartagena.pdf](https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf). Acesso em: 25/07/2021

DULCE, E. Há dois anos terminava a missão do exército brasileiro no Haiti: sucesso para quem? **Brasil de Fato**, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/especiais/ha-dois-anos-terminava-a-missao-do-exercito-brasileiro-no-haiti-sucesso-para-quem> Acesso em: 05 mar. 2022.

EL PAÍS. Segundo a ONU, são mais de 50 milhões de refugiados no mundo. **EL PAÍS**, 20/06/2014. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/20/internacional/1403247770\\_211119.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2014/06/20/internacional/1403247770_211119.html) Último acesso em: 29/03/2021.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

GÁNDARA CARBALLIDO, M. E. Los derechos humanos en el siglo XXI : una mirada desde el pensamiento crítico. CLACSO. Buenos Aires, 2019.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Editora WMF Martins Fontes, São Paulo, 2017.

MAGALHÃES, G. M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos cencpec**. São Paulo, V.2, n.2, p. 44-64, 2012.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgas.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270

MARTIN e OLIVEIRA. Refúgio x Visto Humanitário, Diferenças. <https://martinoliveira.jusbrasil.com.br/artigos/676648935/refugio-x-visto-humanitario-diferencas#:~:text=Diferentemente%20do%20pedido%20de%20ref%C3%BAqi>

[o,Brasil%2C%20perante%20autoridade%20consular%20brasileira](#). Último Acesso em: 05 de jun de 2022.

MEC atua para resolver situação das crianças venezuelanas para que possam estudar no Brasil. **Portal Mec**, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/221-noticias/2107596713/73191-mec-atua-para-resolver-situacao-das-criancas-venezuelanas-para-que-possam-estudar-no-brasil?Itemid=164>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituído o Programa Emergencial Pró-Haiti em Educação Superior. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/instituido-programa-emergencial-pro-haiti-em-educacao-superior>. Último acesso em: 11/03/2022.

MIRANDA, Y. **NARRATIVAS EM CURSO: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro**. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021

MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, J. B. Política em relação aos refugiados no Brasil (1947-2010). (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. A operação acolhida. **Governo do Brasil**, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-1> Último acesso em: 07/08/2021.

REDIN, G. (Org.). **Migrações internacionais: experiências e desafios para a proteção e promoção de direitos humanos no Brasil**. Santa Maria, RS : Ed. UFSM, 2020.

RIBEIRO, J. C. Construindo refugiados: reflexões sobre gênero e outras categorias de diferenciação na elegibilidade e na administração do refúgio no Brasil. In: LUSSI C. (org.) **Migrações Internacionais. Abordagens de direitos humanos**. Brasília: CSEM, 2017, p. 235-250.

RODRIGUES, L. F. **“Olha o alho!” A cidade de fronteira nos passos do sujeito**. 2016. p.137. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Geografia - Bacharelado – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2016.

RUANO, B.P. **Programa Reingresso – UFPR – Aproveitamento de vagas remanescentes para reinserção acadêmica de migrantes e refugiados** (Tese de doutorado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, R. B. R.; QUEIROZ, P. P. Práticas pedagógicas interculturais: (re)conhecendo as diferenças em sala de aula. **Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021.

SCHEIFER, C. L. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: um processo de desreterritorialização – um movimento do terceiro espaço. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013.

SHAMSUDDIN, M. *et. al.* **Integration of Venezuelan Refugee and Migrants in Brazil**. Word Bank Group, 2021. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/498351617118028819/pdf/Integration-of-Venezuelan-Refugees-and-Migrants-in-Brazil.pdf> Acesso em: 02 fev. 2022.

SOMERVILLE, M. Postmodern Emergence. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Vol. 20, No. 2, p. 225–24, London, 2007.

UNICEF. **Convenção das Nações Unidas sobre o direito da criança**. 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 30/08/2021

UNESCO. Proteção do direito à educação dos refugiados. **UNESCO**, 2019. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076\\_por?posInSet=1&queryId=fdc6fa42-5c77-4666-b72b-cc329af020c5](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251076_por?posInSet=1&queryId=fdc6fa42-5c77-4666-b72b-cc329af020c5) Último acesso em: 23/02/2021

UNODC. **Relatório Situacional Brasil**. Nações Unidas, 2021. Disponível em: [https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics\\_TIP/Publicacoes/Relatorio\\_Situacional\\_Brasil\\_T4T.pdf](https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_TIP/Publicacoes/Relatorio_Situacional_Brasil_T4T.pdf) Acesso em: 05 jan. 2022.

VAZIN, Q. C.; WERMUTH, M. A. D. **Programa Pró-Haiti: Concretização dos Direitos Humanos através de ingresso de haitianos no ensino superior brasileiro**. Disponível em: <https://xdocs.com.br/doc/programa-pro-haiti-concretizacao-dos-direitos-humanos-atraves-do-ingresso-de-hatinianos-no-ensino-superior-brasileiro-48geveedp7n2> Acesso em: 10 fev. 2022.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

VIEIRA NETO, F. P. Epopéia militar brasileira no Haiti. In.: HAMANN, E. P.; TEIXEIRA, A. G. (Orgs.). **A participação do Brasil na MINUSTAH (2004 – 2017)**. Instituto Iguarape, Rua de Janeiro, 2017.

## ANEXOS

### Transcrição da entrevista feita a Orinoco e aos seus filhos Salto e Angel (Foz do Iguaçu, 2020)

**Pesquisador:** Bom, primeiramente eu queria agradecer... Você entende bem português, certo? [Posso falar em português?]

**Orinoco:** [Sim, fale]

**P:** Ou em portunhol?

**Orinoco:** No... fala em los dois. (risos)

**P:** É... eu quero agradecer, né.. Por vocês resolverem participar da entrevista...Antes eu queria ler o termo de consentimento.. A gente vai enviar, pra você assinar, né, juntamente com quem da família resolver participar. Tá bom? Eu queria só ler, pra que fique claro do que se trata a pesquisa. Pode ser?

**Orinoco:** Si si, lea.

**P:** Tá. Então, eu vou tentar compartilhar aqui, que daí você consegue acompanhar aí. Não sei se aparecer... Veja bem. Aqui diz [leitura do termo de consentimento livre e esclarecido] Depois a gente vê um jeito de te enviar pra assinar, a gente assina também. Mas qual o objetivo da pesquisa? A pesquisa tem como objetivo contribuir com maior integração da criança... no caso, da criança venezuelana em Foz, né... A integração da criança com a comunidade escolar [leitura] Então, do que se trata? Estou pesquisando como as crianças, de uma certa forma, venezuelanas, que se encontram em Foz, como tem sido o processo de acolhimento na escola.. Ou seja... como que tem sido, se as atividades que estão sendo mandadas pra fazer em casa nesse período de aulas remotas, se tem considerado que nem sempre se fala bem o português, né, se há essa barreira na questão da língua... Se tem tido essa atenção considerando que existe aí um estudante que tem uma outra língua, que vem de uma situação, né, do outro lado né, de um outro país... Tem todas essas questões que são importantes pra considerar, né, a educação. Então, a tua entrevista... deixa eu ler aqui [leitura]... Aqui eu havia pensado em fazer por áudios do whatsapp, mas aqui no zoom fica melhor porque a gente grava, né, e a questão também do ver, da interação em tempo real, certo? Então ficarão gravadas. O por quê do gravar? Porque vão ser transcritas e a gente vai usar na monografia da pesquisa, tá? As perguntas se referem ao processo de acolhimento e integração do seu filho, né, que eu já vi ali... Como se chama a criança?

**Orinoco:** Salto...

**P:** Salto, certo... Como é o processo de integração na escola e o seu aprendizado da língua portuguesa, né... Se a escola tem oferecido curso de português, né, ou se tem... ou se as aulas são todas em português, mas não considera que nem sempre o estrangeiro consegue entender como entendem os brasileiros, tá? Então o pesquisador realizará também anotações sobre as atividades enviadas pela escola em um diário de campo, ou seja, depois eu vou pedir, à medida que a gente for conversando, né... Vocês podem mandar como tem sido as atividades que a escola tem mandado pra ser feita em casa... Ou seja, pra pensar essas questões, né, se manda a mesma atividade pra criança brasileira, se manda a mesma atividade pra criança que recém chegou no Brasil e que não fala português, tá... Então essas coisas... É, depois eu posso ir fazendo perguntas, que serão anotadas num diário de campo. É...

**Orinoco:** Tá bom...

**P:** É... Certo?

**Orinoco:** Só que...ao princípio, quero esclarecer ali que...Nós temos aqui em Foz do Iguaçu três anos. Em princípio a primeira escola, a primeira escola, depois que nós passamos de Paraguai para cá... em essa primeira escola, como era pequena, só tinha, só tinha das aulas... E uma de las instrutoras, de las professoras, fala espanhol e isso hizo más fácil para meu filho [...] filho más pequeno, entonces...

**P:** Que não é o Salto, é outro? É outro...

**Orinoco:** Son dos filhos. Então, então, um tem um grado e outro outro grado. E, que acontece, que, já Salto, en el ano em que moramos em Paraguai, ele fiz um curso de português básico. Tinha más treinamento sobre o português.. Pero, el temor era o filho menor que ele no conhecia el idioma... Mas essa professora dedicou más tempo a ele por la dificultad de aprender. Não foi fácil acredito porque... ser las primeras impresiones de escutar o nuevo idioma e todo isso, mas vamos a deixar Salto, que fale, verdad? Depois te passo com Iván.... Que comparte essa história aí como foi esse primeiro encontro, tá bom?

**P:** Certo, certo... E depois, vai ser importante também fazer uma entrevista com o senhor, contigo Orinoco, porque eu penso em focalizar toda a família... Dar ênfase nas crianças, mas também dar um foco pro pai, né, se a mãe decidir participar também, tá certo? Então, você propõe que eu comece com o Salto, então fazendo...?

**Orinoco:** Sim... Vamos fazer com Salto, que é el foco principal, e aí você pergunta tudo certinho para ele, fala português, e ele vai contar toda a história, como foi seu recebimento na escola...

**P:** Beleza, deixa eu só buscar aqui...é, opa, perai... Tudo bom, Salto?

**Salto:** Oi, tudo bem...

**P:** Tudo bem! Obrigado por resolver participar... É... seu pai falou então que você primeiro começou a estudar no Paraguai?

**Salto:** Aham, é... a gente esteve lá um ano, e aproveitei e fiz um curso de português lá, um curso básico...

**P:** Uhum... Vocês chegaram em que ano?

**Salto:** É... no Paraguai ou no Brasil?

**P:** No Paraguai... e depois em que ano vocês vieram pro Brasil...

**Salto:** É, então, no Paraguai a gente chegou no 2018...

**P:** Ah, vocês chegaram em 2018 no Paraguai, ficaram todo o ano lá...

**Salto:** Aham... E depois, nós fomos, é... a gente veio pro Brasil, a gente passou um ano também aqui, e depois, é... a gente ficou aqui, então, no Brasil...

**P:** Tá desde então, desde 2009... é, 2019 aqui no Brasil, né?

**Salto:** Aham...

**P:** Tá. Então, deixa eu começar pelo começo, então, Salto. Eu vou pedir alguns dados pessoais, tá bom? É... primeiramente agradecer, então, a sua participação... é, coloco-me à disposição pra qualquer dúvida que você tiver durante à entrevista, né... Alguma pergunta que eu fizer, tanto para você quanto o seu pai não se sentir à vontade pra responder, se não quiser responder não tem problema nenhum, tá? É... você me escuta bem?

**Salto:** Aham... tô escutando bem.

[...]

**P:** Outra coisa que eu não falei, mas que tá no termo de consentimento, é que os nomes não serão divulgados, serão trocados. Aí é só pra gente ter no registro aqui, mas na hora a gente troca o nome, tá?

**Salto:** Uhum...

**P:** O importante mesmo são as histórias, né? E você nasceu quando e onde, Salto?

**Salto:** Eu nasci 12 de janeiro de 2007.



**P:** Você tem agora... que idade?

**Salto:** 13 anos.

**P:** E em que cidade?

**Salto:** Eu nasci na Venezuela, estado Carabobo, é... cidade Valência.

**P:** Em Valência. Certo. Bom, e agora, quais línguas... eu vi que você tá falando bem o português, estudou um ano... Quais línguas você fala, além do espanhol venezuelano...

**Salto:** E português pelo momento.

**P:** Espanhol e português, certo. Em casa você usa normalmente o espanhol? Como que tem sido assim, o uso das línguas, depois que chegou no Brasil?

**Salto:** Não.. a gente fica em casa só falando o espanhol.

**P:** Só o espanhol, certo. E você tem tido... Como?

**Salto:** A vezes que a gente fala português.

**P:** Certo... Mas você tem tido a oportunidade de falar português agora, ou só na época que estava indo pra escola?

**Salto:** Não... só na época que estava indo pra escola que eu falava.

**P:** Aham... Assim, na rua, é, antes do período da pandemia... Como que era, assim, você conseguia se comunicar em português?

**Salto:** Aham...

**P:** Você entendia bem, as pessoas te entendiam?

**Salto:** Aham... Na rua, quase em qualquer lugar [eu falava português]. Só na casa que não.. Só em casa que não.

**P:** Ah, só em casa... Então, eu queria que você contasse como que é... Eu fazendo algumas perguntas, né, e você vai respondendo o que achar que cabe dentro de cada pergunta. É, tá... Quando você chegou no Brasil você já falava português ou teve que aprender o idioma?

**Salto:** Não, eu cheguei no Brasil já tava falando já. Mas tinha algumas coisas que eu não tinha aprendido que eu aprendi aqui.

**P:** Certo... Você aprendeu português na Venezuela ou foi quando chegou no Paraguai, em 2018?

**Salto:** Foi no Paraguai, quando eu cheguei lá.

**P:** Como foi o aprendizado, foi através de um curso que você fez... a professora...

**Salto:** Não, foi através de um curso que eu aprendi o português...

**Orinoco:** 1 ano...

**Salto:** 1 ano de curso...

**P:** 1 ano de curso? Mas foi nessa escola no Paraguai, ou foi de outro...

**Salto:** Não, não... Foi em outra escola.

**P:** Nesses... num curso mesmo de português, né... Certo. Bom, quais foram os seus maiores desafios ao chegar no Brasil pra você e a família... Assim, quais foram os maiores desafios ao chegar ao Brasil?

**Salto:** Bom, mas que tudo foi acostumar né, adaptar no ambiente, com as pessoas, e também pra minha família foi falar o português, mas foi bom que tamo numa fronteira que todo mundo fala, né, fala mais ou menos.

**P:** Uhum... Mais ou menos fala o espanhol, entende o espanhol, né? Então, tem essa questão... Certo. Aí, agora eu queria, então, falar um pouco da experiência na escola, né. Em que série você estava quando deixou a Venezuela?

**Salto:** Eu tava no terceiro ano.

**P:** No terceiro ano do ensino fundamental, né?

**Salto:** É.

**P:** Certo. E como que, quando você saiu da Venezuela, como que você estava lendo, escrevendo... Como que você avalia? Escrevia bem, lia bem...? O espanhol no caso.

**Salto:** Eu tava numa escola já.. privada, já, não era pública...E já, meu aprendizado já era meio, já, quase avançado já. Já sabia escrever, já sabia ler...

**P:** Perfeito, perfeito... E aqui em Foz do Iguaçu, o que que você lembra do seu primeiro dia na escola. Como que foi?

**Salto:** O que eu lembro foi que eu entendia tudo mais ou menos o que as professoras falavam, e se tinha dúvida eu perguntava. Daí lembro que ficava

tímido também... assim, né, é que... tentando me acostumar o mais rápido possível pra não...

**P:** E como que foi a recepção dos colegas, né, dos estudantes, e da professora? Assim, você contou que ficava um pouco mais tímido, mas ela, a professora, te trazia para interagir com a turma... algum dos colegas tentavam aproximação... Como que foi assim?

**Salto:** Bom a recepção foi boa, eu gostei também, e... as professoras sempre me apresentavam pros colegas, né, pra eu interagir com eles, falar com eles.. E, no final de tudo eu acabei fazendo muitos amigos, né.

**P:** Ah, legal. Quanto tempo mesmo você ficou na escola, no tempo antes da pandemia? Todo o 2019?

**Salto:** Aham.. Todo o 2019...

**P:** E qual série que você está agora?

**Salto:** Sétimo ano do ensino médio...

**P:** Sétimo ano do fundamental 2, né, que a gente chama antes do ensino médio... Certo, e ano passado você estava no sexto?

**Salto:** É. Sexto ano.

**P:** Deixa eu ver... É, o que que você nota, assim, de parecido e o que que você nota de diferente da sua escola aqui em Foz e a escola que você frequentou, principalmente na Venezuela, mas também a no Paraguai. O que que há de diferente assim?

**Salto:** Bom, bastante coisa... (risos)

**P:** Por exemplo?

**Salto:** É, por exemplo, no aprendizado, vamos colocar na Venezuela...Eu lembro alguma coisinha, né. Na Venezuela, sempre, pra nós mandava fazer muito trabalho, tipo com cartolina e essas coisas, sabe? E interagir... era interação... para interagir com o pessoal, sabe? Isso é o que era mais legal...

**P:** Muito trabalho com a turma, ali, interagindo, fazendo cartazes, desenhando...

**Salto:** Isso mesmo.. Já lá no Paraguai já era meio desligado dessas coisas, sabe? Meio já... Só que o aprendizado do Paraguai, eu achava mais fácil e melhor, só que, tinha uma matéria aí que era da língua guarani, que não... (risos) que era a mais difícil que tinha...

**P:** Aham.. chegou a aprender alguma coisa de guarani?

**Salto:** Nada.. não cheguei... muito difícil...

**P:** Muito difícil, né, muito difícil... Mas, então, no Brasil cê falou que na Venezuela era bem mais interativo. Mas aqui em Foz, no caso, na escola?

**Salto:** Bom, aqui eu achei também mais ou menos. Tem vez que.... se era pra interagir, era pra interagir bastante, já quando não era, não era quase nada, sabe?

**P:** Uhum...

**Salto:** Mas, é.. Eu achei muito bom também... aprendi muita coisa também. Eu gostei, gostei muito da escola.

**P:** Legal. Uma outra pergunta, você falou da questão... estava meio tímido quando chegou. Mas, além dessa questão da timidez, né, quais foram as suas maiores dificuldades que você enfrentou na escola brasileira? Assim, teve algo de dificuldade? Quais foram as maiores... Essa questão da adaptação.

**Salto:** Bom, é... Acho que não foi muito difícil não, porque já tinha colocado na cabeça que já ia tá num... o alvo, né? Eu tentei ser mais, sabe, eu tentei ser melhor no que eu tava fazendo lá na escola. Acho que não, não teve muita dificuldade não, só essa questão mesmo porque já, pra falar na língua já era quase fácil já.

**P:** Aham. Você já tinha estudado um ano, né? Tá certo. Deixa eu ver, é... Aqui eu já perguntei, mas você teve dificuldades para se comunicar com seus colegas e professores, cê falou que só nos primeiros dias...

**Salto:** É, e também teve outros dias também que saía sem querer uma palavra em espanhol, né ((INC)) sabia também falar. Porque cada dia eu ainda tô aprendendo a falar o português. Daí teve algumas vezes que faltou comunicação melhor, sabe?

**P:** [Nesses moment...]

**Salto:** [Bom..]

**P:** Pode terminar.

**Salto:** Já com o tempo já fiquei pouquinho melhor na língua, fiquei, e ainda tô melhorando nisso.

**P:** Perfeito. Mas nesses momentos assim que você teve mais dificuldades no sentido de sair uma palavra em espanhol, ou foi difícil se expressar em português... O que que aconteceu, assim, os outros estudantes como eles viam isso?

**Salto:** Bom eles até riam de mim, né, porque eles, alguns não escutavam essa palavra, né.

**P:** Aham... Não conheciam?

**Salto:** Aham. Daí teve outros que já sabiam mais ou menos a língua, e falavam pro “ah, ele quer dizer isso aqui”. Entendeu? E, algumas dessas vezes assim que// E eu tentava que não acontecesse isso de novo porque eu sentia um pouquinho de vergonha.

**P:** Você se sentiu, assim, acolhido pela turma nesse momento?

**Salto:** Aham. Eu senti muito acolhido porque... Daí depois de uma semana eu já me diverti com os colegas, já conseguia pedir ajuda se precisava de alguma coisa nas tarefas. Acho que isso foi muito rápido.

**P:** Foi bem rápido? Eles te ajudavam? Quando você tinha dificuldades em português eles te ajudavam sem problema? Como que era?

**Salto:** Eu pedia, por exemplo, “Oh, que que quer dizer aqui quando a professora falou aquilo” e falavam “queria dizer isso aqui”. Daí eu agradecia... ficava agradecendo também e a própria professora também me pedia. Mas ainda ficava um pouquinho, tipo, vergonhoso também de perguntar porque daí, sei lá (risos). Ficava muito tímido.

**P:** Entendo. E agora, nesse período de aulas remotas, como que tá sendo, assim? É, porque a escola manda a atividade pra ser feita em casa, você faz e entrega na escola. É assim que está sendo feito? Se faz em casa...

**Salto:** Bom, na verdade não tão assim. É quem não tiver internet daí tem que procurar na escola a atividade, fazer em casa e daí entregar. Mas quem já tiver a oportunidade, né, daí ((INC)) aplicativo pelo *classroom*, daí eles enviam as tarefas, nós responde e eles vão qualificando lá as notas.

**P:** Esse é um aplicativo? *Classroom*?

**Salto:** É, google *classroom*.

**P:** Você faz por esse ou vocês pegam na escola pra fazer...

**Salto:** Não, no meu caso eu faço pelo google classrom.

**P:** E como que tem sido? É tudo online, como que é?

**Salto:** É tudo online.

**P:** Você abre lá o programa, tem as atividades, tem leitura, tem pra responder as tarefas... Como que funciona?

**Salto:** É, na verdade é assim: cê entra, daí tem fala as atividades que cê tem que fazer, daí registra a sua presença, daí cê responde, manda pra eles aí eles qualificam e tudo mais.

**P:** É tudo em português isso, né? [Você tem que fazer tudo em português, né?]

**Salto:** [Em português]

**P:** E tem sido mais dificultoso ou tem sido mais fácil nesse sistema, do que estar lá na sala de aula fazendo atividades com os colegas?

**Salto:** Bom, na verdade agora está mais fácil, ne. Quem tiver no aplicativo, daí você pode procurar a resposta na internet ou... Mais que tudo isso, mais fácil. Mas já quando você está na sala de aula e te fazem uma pergunta você tem que ficar perguntando... Acho um pouquinho mais fácil, pouquinho mais fácil sim.

**P:** Só uma coisa que eu não te perguntei, Salto, qual que é a escola que você está frequentando?

**Salto:** (Nome da escola).

**P:** Bom, tem mais alguma coisa assim que você gostaria de acrescentar, alguma outra impressão? Alguma coisa sobre você na escola, sobre você em Foz do Iguaçu?

**Salto:** Não, acho que é só isso. Eu queria só agradecer. E é isso só.

**P:** Tá bom. Eu agradeço então, a sua participação. Obrigado por responder.

**P:** (Para Angel) Olá, tudo bom? Você entende bem português?

**Angel:** Sim.

**P:** Obrigado, então, por participar dessa entrevista. Qual seu nome?

**Angel:** Angel.

**P:** Que idade você tem Angel?

**Angel:** Nove.

**P:** Nove anos. E você está em que escola agora?

**Angel:** (Nome da Escola).

**P:** Bom, eu vou fazer algumas perguntas, então Angel, você me responda como você achar melhor, tá bom? Você nasceu na mesma cidade que teu irmão nasceu, em Valencia?

**Angel:** Não.

**P:** Em que cidade você nasceu?

**Orinoco** (para Angel): Ilha de Margarita.

**Angel:** Ilha de Margarita.

**P:** Certo. Quando você chegou aqui no Brasil, você entendia alguma coisa de português, falava português?

**Angel:** Não.

**P:** Nada, nada?  
(Angel balança a cabeça negativamente)

**P:** E hoje? Você chegou em 2019 também, ou não?

**Angel:** Não, em 2018...

**P:** Chegou em 2018... Mas vocês foram primeiro pro Paraguai, ou vieram direto pro Brasil?

**Angel:** Paraguai.

**P:** Primeiro pro Paraguai aí depois vieram pra Foz?  
(Angel balança a cabeça positivamente)

**P:** E hoje como é que você tá com o português? Entende melhor, entende menos?

**Angel:** Melhor.

**P:** Entende um pouco melhor? Tá. Nessa entrevista aqui, se você quiser falar um pouco espanhol, não tem problema. É importante que você fique a vontade pra falar, tá bom? É... você entende melhor... Você chegou a estudar português? O que te fez aprender mais português?

**Orinoco** (para Angel): Você aprendeu aqui.

**Angel:** Eu aprendi aqui.

**P:** Mas na escola, lá no Olímpio, ou assistindo na televisão, ou conversando com amigos?

**Orinoco** (para Angel): Não, é... Anita Garibaldi.

**Angel:** É numa escola de 2018.

**P:** Escola de 2018... Lá no Paraguai?

**Angel:** Não, aqui...

**P:** Você fez um curso de português ou você estava estudando na série regular?

**Orinoco** (para Angel): Série regular.

**Angel:** Na série regular.

**P:** Certo, certo. O que que você lembra do seu primeiro dia na escola aqui em Foz? Como que foi? Você lembra como que era? Era diferente?

**Angel:** Não....

**P:** Era.... É, você não notou nenhuma diferença?... Por exemplo, você falava pouco português na época, né, como você tinha comentado. Mas isso gerou uma certa, um certo constrangimento por não entender muito bem o português?

(Angel meneia a cabeça e se faz pausa de alguns segundos)

**P:** Bem, voy a intentar a preguntar un poco en castellano, cierto? Qué recuerdas de tu primer día en la escuela aquí en Foz? Como fue con los chicos, con las maestras. Era distinto era la misma cosa?

**Angel:** Era diferente.

**P:** Era diferente? Quais eram as maiores dificuldades que você teve? Você lembra de alguma coisa?

(Angel balança a cabeça)

**P:** Certo. Por exemplo, quando você tentava falar português e às vezes não conseguia... Ou você falava bem, os alunos te entendiam bem?

(Angel afirma positivamente)

**P:** Sim, te entendiam bem? Que série que você tá agora, Angel?

**Angel:** Quarto ano.



**P:** Quarto ano. Beleza... Vamos fazer outras perguntas, então... Quando você, na Venezuela, antes de vir pro Brasil, como que eram as suas habilidades para ler e escrever em espanhol? Você lia e escrevia em espanhol?

**Angel:** Não, ainda não.

**P:** Ainda não... E agora, em espanhol, você consegue ler e escrever?

(Angel balança a cabeça afirmando)

**P:** E em português?

(Angel balança a cabeça afirmando)

**P:** Também? Você pode responder com “sim” ou com “não”, que é pra pegar na gravação, certo?

**Angel:** Uhum...

**P:** O que que é diferente, da sua escola, na Venezuela, pra essa escola que você estava em Foz do Iguaçu?

**Angel:** A escola era mais grande do que daqui.

**P:** Era mais grande? E os colegas? Você tinha mais amigos lá? Aqui você fez amizades com outras crianças?

**Angel:** Sim.

**P:** E, você teve... Quando você tinha dificuldades, às vezes, de comunicação, as crianças, os seus amigos aqui, te ajudavam? Como eles agiam?

**Angel:** Não.

**P:** Não te ajudavam? E como que você fazia pra perguntar as coisas, pra falar alguma coisa...?

**Angel:** Eu perguntava pra professora...

**P:** E ela, o que a professora fazia?

**Angel:** Não lembro muito.

**P:** Mas ela não respondia, não te ajudava? Tentava// Por exemplo, alguma palavra que você não sabia em português, perguntava o que que era pra ela e ela chegava a dizer como falava isso em português?

**Angel:** Sim.

**P:** Sim... Tá, vamos ver mais aqui... Que outras dificuldades, assim, você teve quando você chegou na turma, no primeiro dia de aula, por exemplo... Pensa que é o seu primeiro dia de aula, é.... Teve dificuldades de interação, de conversar com os colegas, de brincar de fazer as atividades? E nos últimos dias, antes das aulas pararem, por conta da pandemia, como que tava essa interação?

**Angel:** Bem.

**P:** Bem?... Você chegou a fazer mais amizades?

(Angel balança a cabeça positivamente)

**P:** Sim? Tá bom. É... Bom, então, por enquanto seria isso, só a questão das aulas remotas hoje: Você tá fazendo pelo google class, ou tem que buscar as atividades lá na escola pra fazer?

**Angel:** Tem que ir buscar.

**P:** Tem que buscar? E como que tem sido essas atividades?

**Angel:** Bem.

**P:** Bem? Mas elas tem vindo tudo em português, né, pra ler e escrever em português?

**Angel:** Sim.

**P:** E como que você faz pra fazer as atividades? Você busca ajuda de quem?

**Angel:** Do meu irmão.

**P:** Teu irmão te ajuda? E daí, até o momento, teve alguma atividade que “Oh, muito difícil, eu não entendi ..”, aí teve que reclamar com a professora, teve que buscar na internet? Alguma coisa assim?

(Angel balança a cabeça negativamente)

**P:** Não? Sempre você faz com ajuda do irmão e tem dado certo, né? Deixa eu ver.. Bom, por enquanto é só isso, Angel. Muito obrigado. Tem alguma coisa que você gostaria de acrescentar? Falar sobre a sua escola, sobre esse momento de atividades agora em casa? Você acha que tem sido melhor fazer atividades em casa ou era melhor na sala de aula com os colegas?

**Angel:** Na sala de aula.

**P:** Por quê? Por que que lá é melhor do que aqui?

**Angel:** Porque a professora explicava melhor.

**P:** Explicava melhor?... Você fala bem português. Quando ela explicava melhor lá, você entendia melhor?

(Angel afirma balançando a cabeça)

**P:** Certo. Tem alguma coisa que você queira acrescentar, falar mais...

(Angel balança a cabeça negativamente)

**P:** Não? Tá bom, então, muito obrigado, Angel. Deixa eu falar, então, com Orinoco...

**Angel:** Obrigado...

**P:** Muito bem. Eu queria agradecer, então, por essa primeira conversa com o filho, e daí tem a entrevista que eu gostaria de fazer ainda contigo... São só vocês três na família?

**Orinoco:** No, son dois filhos, minha esposa e eu.

**P:** E daí a sua entrevista contigo, e com a sua esposa, você quer deixar pra outro dia?

**Orinoco:** No, no, pode... Hoje mesmo.

**P:** Tudo hoje mesmo? Ok, eu queria então que você se apresentasse. Falasse, então, o seu nome, a data de nascimento, onde nasceu, a profissão, o que fazia na Venezuela, até que ano estudou... Assim, uma rápida apresentação.

**Orinoco:** Ok. Meu nome é Orinoco. Data de nascimento, 12/01/1971. Estamos morando no Brasil, hace já mais três anos. Ficamos lá no Paraguai 2016, 2017, passamos 2018 pra cá. Na Venezuela era militar. Era da Guarda Nacional Bolivariana, fiquei como aposentado com 25 anos de serviço e minha especialidade era vigilância naval, vigilância costeira, de praia, rio, lago. Essa era minha especialidad. Bom, aqui no Brasil estoy como porteiro num hotel, de segurança.. E bom, estamos crescendo.

**P:** Certo. Qual foi o principal motivo que levou você e a família a deixar a Venezuela? Eu sei que é uma crise econômica muito grande, muita gente tem saído, talvez uma das maiores diásporas dos últimos tempos, mas pra vocês o que que foi mais pesado, o que que mais afetou e que os levou a deixar a Venezuela?

**Orinoco:** Bom, é o seguinte, nós la situação mais incômoda foi a insegurança pessoal. Porque já não encontrava segurança e com filhos pequenos la situação fica mais difícil, e ali como já estava próximo a la aposentadoria, então, decidimos sair do país. Havia uma oferta de trabalho no Paraguai, não deu certo por isso passamos para o Brasil. Além de eso, também, la parte econômica, por supuesto, el dinheiro não alcançava para as necessidades básicas. E por minha condição de militar la segurança é mais extrema, havia lá persecución, havia más amenaza, essas cosas. E ali no ficava bom pra seguir morando lá.

**P:** Entendi.

**Orinoco:** Eai ((INC)) veio uma oportunidade de trabalho no Paraguai e empezamos hacer diligencia para ese viagem.

**P:** Certo. Vocês entraram...

**Orinoco:** (INC)) Sim, foi Manaus. Chegamos em Manaus. Manaus ficamos aí 10 dias, 20 dias, hasta conseguir um vuelo para cá para Foz do Iguazu e depois passamos a Paraguai. Sobre o Paraguai, la situación muy difícil para nós, enquanto a documentação. Porque no se tratava de// La figura do refugiado era muita// E aí no deu certo la documentación, e sin documentación não podia trabalhar. Ali decidimos fue que, entendimos, que o Brasil tenia uma prioridade com os refugiados venezuelanos e aí optamos por essa opção.

**P:** Certo. Aqui, no Brasil, vocês conseguiram dar entradas nos documentos e, foi mais fácil?

**Orinoco:** Si, el primeiro dia soliciamos, fomos solicitante de refúgio, passaram dois anos até encontrar uma entrevista... tenemos documento de refugiado reconhecido, já.

**P:** Tiveram então o documento já reconhecido? Visto humanitário ou é visto de refugiado?

**Orinoco:** De refugiado.

**P:** Certo. E, quando vocês chegaram, tanto no Brasil, quanto no Paraguai, foi por ajuda de alguma ONG, de alguma instituição pra conseguir a morada, a moradia, ou foi por essa oferta de emprego?

**Orinoco:** No, fue unos amigos, amigos de una, capelão, são capelão militares, porque na Venezuela nós também ficamos fazendo esse trabalho de capelão, capelão militar, e aí hizimos contato com eles, e eles ajudaram, mas no financeiramente, economicamente no. Nós pagamos nuestro passagem e eles somente nos receberam e, depois, algunos encaminhamentos de como ficar nesse trabalho, nessa oferta de trabalho.

**P:** É, com relação a língua portuguesa, nos primeiros momentos, você teve dificuldades com o idioma? Depois, você aprendeu no dia-a-dia ou fez algum curso também?

**Orinoco:** No, dia-a-dia. Que passa é que el problema para nós é que não encontramos um curso bom pra fazer ou permanecer no curso. Há uma institución que estamos fazendo o curso aí, só que agora tá parado, e aí também en la UNILA, la UNIOESTE também ofrecieron alguns cursos que, son cortos pero, aí fuimos fazendo. UNIOESTE, UNILA... participamos de algunos cursos...

**P:** A UNILA tem, né, um curso pra refugiados, imigrantes e refugiados, né, de português, também?

**Orinoco:** Só, esse curso que eles ofrecieron era muito complicado para nós, porque, el horário era muito complicado, era desde la noche, voltar 12 de la noche, e aí a gente não seguiu assistindo. E aí, falamos com la encargada ((INC)) que procurar um curso em outro horário. Aquele curso só era para leitura, não era para principiante, como estrangeiro. Era para estrangeiro, mas de leitura. E ai, então, las professoras de UNILA ficavam más com problema porque preguntamos todo, porque no conocia la lengua. E aí era para um curso para, más avanzado era esse curso. Depois en la UNIOESTE planteamos ai el problema que precisamos de um curso de zero, vocal e... de zero. ((INC)) se consiguió. Ainda não conseguimos esse tipo de curso, porque el tema de la gramática, la situación, no ajuda porque, tiene que ser intensivo. El alfabeto, la pronunciaçã de letra, todo eso tiene que ser del zero, como uma criança. E ainda não hemos conseguido essa parte de esos cursos. Por eso és que la maioria de venezuelanos refugiados no gusta muito quando fazem esse convite de curso, porque esses cursos son para más avanzado. É de uma fala de, no? Porque todo mundo está empezando, a gente precisa pronunciaçã de las vocales. E, por lo menos para empezar.. E esos cursos que la maioria , tanto UNILA quanto UNIOESTE, ofrecen um curso para já avanzado.

**P:** Para quem já fa la português, né?

**Orinoco:** Ou conoce a lengua. Então, estamos procurando ainda, agora, para ter una conversa com las organizaciones que, precisamos, en la verdad, un curso de zero. Eso que precisamos, porque não adianta la gramática, porque gramática vai tomar muito tempo em aprender.

**P:** É mais pra quem vai precisar, não sei, fazer uma faculdade aqui no Brasil, né, para quem vai fazer um trabalho mais usando língua, né, quem vai fazer o exame do Celpe-Bras, que é o exame de proficiência, né? Não exatamente pra quem acabou de chegar e precisa ter uma comunicação básica, né?

**Orinoco:** Eso, por exemplo en las empresas falam “ei, você fala? Entendió?” E aí estamos brigando uno com o outro e aprendendo el dia-a-dia. Mas seria

interesante, seria interesante um projeto que ficara assim, que el horário que fora adaptable a las personas que estamos precisando, porque ali falou en la UNILA ((INC)), lo que precisamos só lendo ((INC)) já hemos falado algumas vezes com los organizadores, que esse forma de alcançar mais, em nesse caso venezuelanos, inclusive paraguayos, cubanos, que estão chegando agora, e colombianos, peruanos, bolivianos, eles tem dificulta por eso, porque los programas son para más avanzados, no és pra quem está chegando.

**P:** É, uma outra ((INC)), bom você é presidente da associação, né, venezuelana aqui em Foz?

**Orinoco:** Sim

**P:** Vocês tem o número, mais ou menos, de quantos venezuelanos aqui em Foz tão chegando, assim, em situação de refúgio?

**Orinoco:** Sim, hay una, entre refugiados e migrantes, solicitudón de refúgio, são como 400, 450 a 500 pessoa, aproximadamente.

**P:** Nossa, bastante gente.

**Orinoco:** Sim.

**P:** Bom, deixa eu ir então pra parte da escola, é os teus filhos cada um tá numa escola diferente, né? O Angel na Olimpio... mas as duas são escolas municipais, públicas?

**Orinoco:** Sim, são públicas las duas.

**P:** Como que foi esse processo de matrícula, de inserção na escola.. Vocês foram na escola? Como que foi essa recepção das escolas?

**Orinoco:** Bom, la primeira vez que passamos para aqui em Foz, não foi muito complicado el tema de la documentación. Só presentamos que éramos solitantes de refúgio, ali falamos que havia estudado no Paraguai, presentamos la documentación de las notas e eles simplemente aceitaram, no mesmo dia. Não foi complicado, não pesquisaram mais nada, ou na reválida, não. Aceitaram ali de acordo com el ((INC)) e li se foi arrollando, muito bem aí aceitado. Depois passamos a outra escola, que era Almirante Barroso, e já como tinha um historial de uma escola, aí mesmo em Foz, no foi complicado não. Aqui, em Santa Terezinha, somente apresentamos documentación de las escolas anteriores e já.

**P:** Vocês estão em Santa Terezinha, agora?

**Orinoco:** Sim, agora, sim.

**P:** As duas escolas, no caso, são de Santa Terezinha, né? Deixa eu ver aqui então... Como tem sido as experiências das atividades remotas, nesse período de quarentena? As crianças fazem... o Salto faz pela internet, né, e o Angel pega pra fazer, né, o papel. E vocês como que fazem? Tem que auxiliar, né? E como tem sido essa experiência?

**Orinoco:** Olha, casi igual como se estuvieran en la escuela. Casi igual porque ayudamos a resolver algunas cuestiones ali e, cada semana, antes de entregar e pegar de novo las tarea, corrigimos e voltamos de novo, não é complicado. Son iguales. Só que el tema de Salto, por internet e por telefone, graças a deus tenemos computador que ajuda.

**P:** Vocês tem esses recursos, né? A internet, o computador... Tudo isso vocês tem disponíveis, né?

**Orinoco:** Sim. Graças a deus que sim (risos). Se era por telefone, era mais complicado.

**P:** Sim, que bom que... Bom, e tem havido alguma dificuldade nas resoluções dessas tarefas, tanto pela questão técnica, quanto pela questão da língua... Tem havido alguma dificuldade?

**Orinoco:** Até o momento, ninguna. Porque eles estão muy desenvolvido com el idioma e... eles são nossos tradutores. Ainda minha esposa e eu:: tenemos que ir para a escola (risos).

**P:** Que bom, as crianças pegam muito rápido, né? Aprendem rapidão... Bom, então, Orinoco, deixa eu ver se preparei mais alguma pergunta aqui... Bom, então, você tem alguma coisa assim, que você gostaria de acrescentar nesse primeiro momento?

**Orinoco:** Sim. Es lo siguiente, que en esa pesquisa que você está fazendo será importante anotar que, lo que hablamos antes, sobre los cursos pa' las crianças, nem todas crianças são adaptáveis a la sociedad, ao idioma, no todas. Algunas tiene dificultades, outras no, mas seria importante que essa pesquisa, ou la UNILA, fizera algum evento com los migrantes e allí... no sei, para que vocês olhem más de perto aí qual la situación deles. Y si vê una boa ideia, un evento porque, para criança, e aí:: no sé si tenemos que falar com alguém más:: de ali, de la UNILA.

**P:** Mas evento... ((INC)) Mas cê fala tanto dos cursos, né? Um curso mais adaptado pra situação venezuelana, não necessariamente pra quem vai fazer faculdade, quem precisar validar um diploma...

**Orinoco:** Eso.

**P:** E os eventos como seriam assim, que tipo...

**Orinoco:** No que la UNILA... Pelo menos com las crianças. Juntar algunas crianças, hazer um convite, um evento especial que .... Para hacer la pesquisa mais de perto, de parte de la UNILA. E ali com esse evento, se poderia analisar más de perto las dificultades que las crianças têm. En vivo, ahí en el terreno. E assim, com essa pesquisa, pasar a la escuela, como es el tratamiento de la lengua, aqui en Brasil, en la escuelas. Seria interessante hazer una pesquisa como essa.

**P:** Olha, no meu caso// Porque agora a dificuldade mesmo é a questão da pandemia, né?. No meu caso, eu tinha a ideia// a entrevista ia ser pessoalmente, né? Ali com o gravadorzinho e não online e eu tinha ideia de oferecer cursos de reforços de português para as crianças. Tanto pra suas crianças, quanto para as crianças de outra família que quisesse participar. Então, é algo que eu posso pensar em como se daria isso. Por quê? Porque a ideia da minha pesquisa é começar com essa primeira entrevista pra conhecer, mas depois propor pra vocês se eu posso fazer um acompanhamento de caso. Como seria isso? Por exemplo, toda semana, ou uma vez a cada 15 dias, vocês mandarem “veio essa atividade para o Salto fazer” ou “veio essa atividade pro Angel fazer assim, assim”, e eu ajudar, se tiver alguma dificuldade no português, né? “Não entendi essa palavra” “não entendi essa questão”, e a gente manter um diálogo, entende? Pra vocês seria interessante, porque eu ofereceria o curso de português, né, voltado para essas atividades da escola, e pra mim é interessante porque eu vou acompanhando de perto como está esse período de aulas remotas, com vocês.

**Orinoco:** Excelente.

**P:** Então, fica aí a proposta pra gente ir conversando pra ver o que dar pra fazer. É claro que, se fosse o caso de as aulas voltarem, isso eu poderia fazer na própria escola, né? Ia lá, daí acompanhava a aula, acompanhava... daí ia acompanhando. Como tá tudo online, por causa da pandemia, a gente pode tentar fazer de forma online, a cada uma vez na semana ou cada 15 dias a gente manter o diálogo, “olha a escola mandou essa atividade”, “eu não entendi isso”, e a gente ir trocando... a gente ter um diálogo, né?

**Orinoco:** Bueno.

**P:** Então, isso que ia propor pra vocês. Como é uma entrevista que eu vou fazer até o fim do ano, se eu poderia manter contato com vocês, além dessa entrevista a gente ir conversando tanto pra esse retorno, que eu posso propor pras crianças essa aula online, de português, tanto para alguma outra dúvida que for surgindo quando eu começar a transcrever a pesquisa, eu voltar a perguntar a vocês e a gente voltar a conversar. O que que você acha?

**Orinoco:** Bom, excelente. Conte com nosostros.

**P:** Muito obrigado. Pode contar comigo também... Esse número que você citou de venezuelanos, é só de Foz ou da região?



**Orinoco.** Da região. Matelândia, São Miguel... Tem muitos venezuelanos.

**Transcrição das entrevistas feitas com as professoras *Guartelá e Iapó*, a diretora *Hamza*, a coordenadora pedagógica *Mamoré* e a supervisora *Anhumás*, representante da Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha de Itaipu-PR. (SantaTerezinha de Itaipu, 2021)**

***Guartelá***

**Pesquisador:** Eu agradeço, então, sua participação nesta entrevista e coloco-me à disposição para tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa. Nos próximos minutos iremos conversar sobre o acolhimento e a integração do Angel, assim como de crianças imigrantes e refugiadas na criança (nome da escola). Bom dia, então, professora! Eu gostaria que você se apresentasse, dissesse seu nome, sua idade...

**Guartelá:** Então, me chamo Guartelá. Sempre morei aqui na cidade de Santa Terezinha e tenho 49 anos.

**P:** Sua área de formação, professora?

**Guartelá:** Eu sou formada... eu tenho magistério e eu sou formada em matemática. Matemática e... e daí tenho pós-graduação em matemática e gestão escolar.

**P:** E quanto tempo você trabalha, é, no ensino?

**Guartelá:** Olha, concurso público a nível municipal já completou 25 anos em fevereiro. Porém eu tenho mais tempo porque desde a época que eu fazia magistério a gente já fazia estágio remunerado né... E eu também passei numa pequena transição na minha vida, eu trabalhei 3 anos, daí eu larguei e depois eu retornei e fiz o concurso. Na época aqueles três anos era só CLT, né? Mas conta como experiência, né?

**P:** Sim, sim. Independente da forma de contrato era na docência né?

**Guartelá:** Sim, sim

**P:** E aqui na escola, quanto tempo você tá trabalhando?

**Guartelá:** Aqui desde que abriu, porque na verdade era escola [...], era no outro local, eu comecei lá em 96, aí trabalhamos 96, 97 lá ainda e em 98 nós viemos pra cá. Sempre aqui.

**P:** Nossa bastante tempo!

**Guartelá:** É, na verdade eu tinha 40 horas... Logo no início de carreira, né, ali do concurso eu trabalhava aqui e numa outra escola, mas há uns três anos eu consegui fixar aqui e sempre fiquei aqui. Agora estou só com um padrão, porque eu assumi o estado, já fazem uns 10 anos.

**P:** Bom e como Angel esse o seu primeiro ano, né, o seu primeiro ano que você está trabalhando com ele?

**Guartelá:** Aham.

**P:** Você conhece um pouco da sua história, da história do Angel, por que que ele veio morar no Brasil? Ele já chegou a contar alguma vez?

**Guartelá:** O pouco que eu sei é daquilo que eu escrevi... daquilo que eu pedi para eles escreverem, porque no início do ano a gente gosta de buscar informações sobre os alunos né? Diferentes informações... E ele e ele só falou que veio da Venezuela, inclusive não falou que veio como refugiado, simplesmente que veio aos três anos, que eles vieram pra cá quando ele tinha três anos de idade. E que fixaram moradia aqui, inclusive ele citou que eles moraram em Foz e depois vieram para cá.

**P:** Acho que agora já tem nove, né?

**Guartelá:** Nove pra 10 anos né, porque já faz... Eu não sei a data de nascimento dele, mas é entre Nove e 10 anos, né?

**P:** E ele só chegou a comentar que veio da Venezuela, mas não...

**Guartelá:** Sim, porque eu pedi para fazer produção de texto, escrever sobre a vida deles e tal, né? Inclusive eu deixei bem claro para eles que não divulgaria para ninguém, porque, às vezes, eles tem umas coisinhas particulares deles, questão até de emocional, sentimental, que eles não querem expor a vida deles, né? Então, tanto que é um texto que está lá guardadinho, só eu que li e tal, estou comentando isso porque também não vai afetar em nada, né? Mas eu só sei por causa disso, né? E daí, é, e porque como foi comentado que você viria fazer entrevista, que tá pesquisando a respeito, que eu fiquei mais, me

fixei mais. Mas também não consegui muita coisa, né? Mas, então, pra não ficar entrando muito em detalhes, né?

**P:** Aham, ele é mais caladinho na sala de aula?

**Guartelá:** Ele é bem calado. Assim, ele é um menino muito inteligente, muito caprichoso, assim, com tudo: com copo, roupa, material, tem uma letra perfeita, excelente. E assim, do que eu já trabalhei até agora, eu não vejo dificuldade nenhuma dele. Uma ou outra coisinha, erro ortográfico pouquíssimo, fala legivelmente, assim, bem certinho, o brasileiro. Escreve certinho, também, né. Até fiquei pensando por ele ter vindo da Venezuela... Mas é que na verdade é que ele se alfabetizou aqui, né? E, a... vamos dizer assim, a maneira dele falar, o sotaque, a dicção, ele é bem, bem brasileiro mesmo, assim. A leitura, quando eu peço para ele fazer a leitura, ele... A leitura dele é bem compreensível, sabe? Assim, não dá para dizer que ele é do outro lugar por causa da fala, mas assim falar, falar mesmo, ele fala pouco. Porque ele só conversa pouquinho com os colegas, né, porque a pandemia nem permite muito, né? E não tem como ver eles conversar na hora do recreio, pela questão do distanciamento e tal, então a gente não consegue perceber essa parte, né? Em outro tempo talvez a gente conseguiria. Mas ele é bem calado, assim, ele não é de ficar te perguntando.... Ele nunca te pergunta nada. Nunca pergunta nada para mim a respeito de conteúdo, nem nada, sabe? Então ele é bem, ele é bem calado na dele. Mas é tranquilo, assim, eu não vejo calado assim, no sentido de ser tímido, mas é porque é dele, tranquilo, ele não precisa, não tem necessidade.

**P:** Mas ele tem outros amigos... Assim, ele não interage tanto na turma no geral, mas ele tem o seu amiguinho, alguém que ele fica mais próximo?

**Guartelá:** É, porque geralmente eles se colocam no lugar e eles ficam lá, desde o primeiro dia de aula, né? Então ele senta lá naquele lugar, lá ele ficou, e eu vejo que ele conversa um pouquinho mais com coleguinha da frente, que é MAIS falante, também, né?

**P:** Que é daqui de Santa Terezinha?

**Guartelá:** De Santa Terezinha.

**P:** É brasileiro, né?

**Guartelá:** Então, a gente vê que ele já é mais falante até comigo mesmo, porque tem alunos que conversam mais com a gente, né? Até por questão de

conteúdos, expor ideias, uma coisa e outra, e ele não, é aquilo que precisa falar e ele fala. Mas fora isso, vamos falar assim, a gente não acompanha no intervalo, até porque se eles tiverem que conversar, é numa distância, não pode brincar, né? Então, fica mais difícil para gente descrever, né? Talvez, como você falou, a professora do ano anterior, enquanto estava junto com eles, antes da pandemia, possa ter percebido algo mais em relação a isso, né?

**P:** Bom, assim, além do Angel, na tua turma, tem outras crianças estrangeiras?

**Guartelá:** Neste ano não. Que eu saiba, não... Porque nos anos anteriores eu já tive, alunos que vieram do Paraguai, que vieram da Argentina, que nasceram lá, né? Tanto do Paraguai, quanto da Argentina, de outros lugares assim eu não me recordo, né? Mas nos últimos tempos, até o ano retrasado, a gente tinha uma aluna que tinha vindo da Argentina, normal, né? Eu vejo, assim, o acolhimento.... Até porque, assim, eu enquanto professora, eu não sei de onde eles vêm, a gente vai descobrindo no decorrer do ano, né?. E assim, a minha receptividade com eles é igual, né, com brasileiros, venezuelanos, argentino... a gente trata da mesma forma, né?

**P:** Sim, sim... Mas, assim, você vê alguma diferença nessas crianças que são daqui dos países mais próximos, do Sul, Argentina, Paraguai, como uma criança venezuelana...?

**Guartelá:** Não, não vejo diferença. Né, porque assim, igual eu te falei, o Angel é o primeiro que veio, o pouco que eu sei, que veio da Venezuela, né? Então eu não vejo diferença, assim, em relação... Até igual à menininha que veio da Argentina... Então, era mais ou menos assim igual Angel. Assim, caladinha porque é o tipo da criança, né? Tem aquelas crianças mais agitadas, mas ativas e tem aqueles que são mais tranquilas. Então vou dizer assim, que o Angel é uma criança tranquila, né? Eu não vejo diferença, nem aprendizagem, nem nada. Cada um com seu tempo de aprendizagem, inclusive ele é um aluno que se destaca, né?

**P:** Apesar do Angel ser um aluno que se destaca, como você falou, você vê, assim, algum desafio específico com trabalho com crianças estrangeiras, de outra língua materna... algum desafio específico?

**Guartelá:** Até agora eu não senti dificuldade nenhuma. Pra mim é como se ele fosse um brasileiro, acho que a origem dele, até por ele está, como ele mesmo relatou, já está desde os 3 anos, ele veio para cá com 3 anos, são aproximadamente 6 a 7 anos que está aqui, né? Digamos assim, que ele é como se fosse um brasileiro. Não vejo, assim, na verdade a origem não quer

dizer, né, de personalidade, aprendizagem, né? Se eu não soubesse que ele fosse venezuelano para mim seria igual. Só porque a gente sabe disso, né? Mas é normal, não vejo diferenças.

**P:** E você recebeu alguma instrução da secretaria, ou mesmo da direção da escola, sobre como lidar com crianças estrangeiras?

**Guartelá:** Não. Não recebi nenhuma orientação a respeito, até porque no momento ainda não precisou.

**P:** Se caso precisasse, se você notasse que a criança não tá acompanhando bem, tá tendo alguma dificuldade de interação com a turma ou outros casos. O que você recorreria nesse momento?

**Guartelá:** Ah, com certeza a gente tem, eu tenho outros casos de alunos que não conseguem acompanhar a turma. A gente faz um trabalho diferenciado, esse tipo de orientação a gente tem. Então, caso ele fosse um aluno que não estivesse acompanhando, até por causa da língua – que às vezes tem essa dificuldade, né? É, de escrita, os vocábulos em si – a gente estaria, eu estaria preparando uma aula diferenciada, auxiliando individualmente. E caso fugisse da minha alçada, que eu não soubesse o que fazer, eu buscaria ajuda, primeiramente com a supervisora, a pedagoga aqui da escola, né? E, claro, conseqüentemente cada um para descansar ajuda até...Quando a gente não consegue sozinho, a gente busca ajuda até conseguir.

**P:** Você fala espanhol ou alguma outra língua estrangeira?

**Guartelá:** Não (risos). O espanhol que a gente sabe é bem básico, né? Moramos em fronteira, pouquíssima coisa... Eu estou cursando inglês agora, mas tá no início ainda.

**P:** Bom, você já teve contato com discussões sobre aprendizado de línguas estrangeiras ou línguas adicionais?

**Guartelá:** Não.

**P:** Já ouviu falar em PLAc, que é o português como língua de acolhimento?

**Guartelá:** Nunca ouvi falar (risos)

**P:** Sobre o período de aulas remotas, como que funcionavam? Para contextualizar, porque talvez cada escola tenha seu próprio modelo.

**Guartelá:** Sim, nós preparamos, é:: A gente procura fazer uma sequência didática, né? Se você tem um tema, por exemplo em ciências, que vai falar sobre alimentação, então você procura introduzir desde português algo que fale sobre alimentação, né? Textos diversos, diversos gêneros, poesias, fábulas, enfim... E daí a gente vai contextualizando até que chega lá no objetivo principal. No caso da disciplina de ciência, trabalha alimentação, em Geografia, por exemplo, vai buscar as partes do Brasil, geralmente, né, os estados onde têm desnutrição, essas coisas assim. Matemática, aí também... tudo contextualizado. E eu e a professora da tarde, trabalhamos com a mesma turma, né, do 5º ano, a gente faz um trabalho tudo junto, né, e aí gente faz um portfolio e... Era semanal, né? E enviava. Daí tinha os dias em que os pais, os responsáveis retiravam, e daí na outra semana devolviam.

**P:** Daí, com as atividades respondidas?

**Guartelá:** Com as atividades respondidas, né, feitas. Casos específicos, né, casos pontuais, o aluno não fazia ou fazia, ou fazia de qualquer jeito, né? Ou com letra que a gente percebe não é do aluno, né? Por mais que não tínhamos conhecimentos deles, mas a gente vê, porque alguma coisinha que eles escrevem, a gente compara a letra né? Daí a gente devolve, orientava e tal. E eles retornavam, novamente, pra nós, né?

**P:** Para contextualizar um pouco, quando você chegou o Angel já estava na turma, né?

**Guartelá:** Já estava na turma.

**P:** É que eu iria perguntar, como a turma recebeu o Angel, né? Apesar dele ser caladinho, no cantinho...

**Guartelá:** É que, na verdade, assim, os alunos, os colegas dele, já conheciam ele. Eu acho que conhecia, né? Porque se ele era da tarde... É que aí eu não sei, se todos os meus alunos, que estão comigo agora, se eram da manhã ou da tarde. Quem poderia te informar direitinho seria a diretora ou a supervisora, né? Mas alguns alunos, sim estavam, mas o Angel, alguns que ele se relaciona mais, daí eu não sei. Quer dizer assim, porque se ele já veio... Eu não sei que ano que ele veio, se veio o ano passado, ano retrasado, né? Então eu não sei como é que foi essa...

**P:** Então, é provável que a turma já o conheça, né?

**Guartelá:** É, então não tenho que falar, né, porque se já conhece, então, não existe diferença pra gente poder analisar.

**P:** Certo. Com relação às aulas remotas, eram enviadas todas as atividades na mesma língua, tudo em português?

**Guartelá:** Sim, tudo em português.

**P:** E no caso específico do Angel, né? Você comentou que se via a letra de alguém diferente ali, já sacava que não foi a criança que fez... No caso específico, você percebeu alguma dificuldade na realização de atividades?

**Guartelá:** Não. O Angel tem todos os portfólios dele, tudo muito bem feito, tudo muito caprichados, assim... Uma, outra atividade, assim, que erra, ou que às vezes não compreendeu direito, porque faltou alguém pra explicar, mas, assim, bem pouquíssima coisa mesmo, né? E até assim, a gente fica na dúvida, será que essa crianças teve ajuda? Assim, por não conhecer, mas já hoje, vendo ele em sala de aula, é capaz de fazer, sim, sozinho.

**P:** E como que era estabelecido o contato com a família das crianças, no caso do Angel, como que era feito o contato? Pra enviar as atividades, pra....

**Guartelá:** É a diretora, a direção, que tem os contatos deles, né, formam o grupo de cada turma, e avisa os responsáveis os dias da retirada das atividades, e no mesmo dia que retiravam, recolhiam umas devolutivas deles, né? E mesmo, assim, eu sempre colocava junto o meu contato privado, né? Se eles precisarem de ajuda, poderiam entrar em contato comigo...

**P:** No WhatsApp?

**Guartelá:** No WhatsApp. Alguns alunos entraram, ainda nós temos alunos que optam pelo remoto, né?, entraram em contato comigo. No caso do Angel ele nunca precisou entrar em contato comigo.

**P:** No caso, eles podem escolher ter aula só remotas, ou é são casos específicos, que realmente não podem vir pra escola?

**Guartelá:** Podem escolher, e a maioria dos que escolhem é, justamente, porque tem alguma comorbidade, né? No caso tem cinco alunos, que eu sei que tem problemas de saúde, problemas respiratórios, como bronquite, essas coisas assim, né? Então os pais optam pra fazer as aulas remotas É de responsabilidade toda semana vir buscar, retirar o portfólio e devolver o

anterior. E as avaliações daí tem que ser presencial, eles tem que vir na escola. Daí tudo marcadinho, certinho, né?

**P:** No caso do Angel, ele retornou pra as aulas presenciais logo que elas retornaram?

**Guartelá:** Sim. Assim que possível, inclusive ele colocou que ele tava bem ansioso para retornar, mas só que ele veio com aquela ânsia de como era antes, né? Tipo, de correr, brincar, mas assim é tudo muito limitado, né, o distanciamento na sala de aula, no refeitório, né? Não pode ficar lá fora correndo, não tem aula de recreação, que era a aula que eles mais gostavam, justamente pra a gente poder controlar a questão do contato físico, que infelizmente, né?...

**P:** E pra criança deve ser bem difícil, né? Pra eles manterem...

**Guartelá:** Sim, mas isso, vamos dizer assim, foi geral né. Eles estavam naquela expectativa de voltar, mas poder ter todo esse contato, e de repente... Ah, não é bem assim, mas ainda assim eles preferem que seja, né, assim – a gente faz dia sim dia não, né, menos do que antes – mas mesmo assim eles preferem presencial, do que em casa. Porque, até ele colocou no texto, né, que é melhor porque, quando ele tem dúvida, a professora explica.

**P:** Esse foi texto que você fez com eles agora, né? No retorno das aulas? O que você pode contar desse texto? Ele escreveu, por exemplo, isso que você comentou, que ele falou que preferia as aulas presenciais por que tem esse contato com a professora? O que que você lembra, assim?

**Guartelá:** Eu fiz um questionário com eles, né? Eu perguntei o que que eles gostavam, que que eles não gostavam. Sempre pedindo para eles detalhar. Porque tem alunos que detalham e outros não, às vezes ele só coloca “eu gosto de assistir televisão” e pronto, né? Então no questionário ele já ia colocando, explicando... Agora eu não vou lembrar, as coisas assim, que ele gosta ou não gosta, mas me chamou atenção, principalmente depois que eu fiquei sabendo que ele veio da Venezuela, né? Daí eu peguei um texto e fui ler. Daí a gente... dei mais atenção, né? Inclusive, por seu o primeiro texto, é orientado que a gente não faça correções, que deixe para ver o crescimento do aluno no decorrer do ano, no final do ano. Mas então eu percebi sim, que erros, igual eu falei, erros ortográficos, pouquíssimos, tem algumas dificuldades na questão da estrutura né, porém, coerente. Então ele falou [incompreensível] na Venezuela, que aos 3 anos ele veio pra cá, daí citou o nome dos pais, da mãe do pai; que eles moravam em Cidade del Leste e, depois, Foz do Iguaçu e que



depois eles vieram para cá. Só que ele não colocou que idade ele veio aqui pra Santa Terezinha, né? E daí contou algumas coisas, algumas dificuldades que tem na família, como financeira e tal, problemas financeiros, basicamente isso. Mas, assim, bem escrito.

**P:** Você percebe se houve alguma mudança de integração dele com a turma desde a entrada, desde o começo do ano?

**Guartelá:** É, eu não percebi. Para mim, assim, é o mesmo.

**P:** Deixa eu ver... Não há outras crianças estrangeiras agora, né, na turma?

**Guartelá:** Não.

**P:** E com relação... apesar dele falar, você falou que ele fala com sotaque brasileiro, né, fala português... Mas ele chegou a usar o espanhol, a língua materna dele em alguns momentos na sala?

**Guartelá:** Como eu falei, ele pouco fala, né? Mas, assim, a leitura dele... Até a supervisora, que trabalha mais, que acompanha os alunos, a leitura, para ver o nível o nível deles, a leitura deles, né? Ela falou que ele lê bem, ele lê certinho, com pontuação e tudo... E eu não percebo diferença da leitura dele. Agora, a conversação em si, eu não posso dizer, né? Porque, como eu te falei, ele praticamente não fala. Às vezes eu até ouço ele conversar um pouquinho com os outros colegas, mas eu não percebi.... Porque, assim, uma que a máscara... Ele fala baixinho, né? Normal, digamos, não baixinho, e a máscara atrapalha. Então, a gente não consegue entender tudo que fala, né. Então eu não consigo perceber nada, de diferente ali, então, no sotaque.

**P:** Você é a única professora é dele, né? É uma professora por turma...

**Guartelá:** Eu, e daí na hora da minha hora atividade, porque a gente tem o percentual de hora atividade, daí a professora Paula que trabalha com eles, nas segundas-feiras, ela trabalha as disciplinas de história e geografia.

**P:** É um dia na semana, né?

**Guartelá:** Só um dia da semana.

**P:** Bom, e se caso ele falasse espanhol, se ele falasse a sua língua materna, o espanhol e não português, qual seria a sua atitude? Como que você veria isso?

**Guartelá:** Olha, em primeiro lugar eu iria respeitar, né? E alguma palavra que eu não compreendesse, eu iria pedir para eles, né? Pedir pra eles o que significava... Inclusive, na hora da escrita. O que a gente não pode é condenar, dizer que está errado. Porque eu já tive alunos que moravam no Paraguai, e que daí eles falavam muitas coisas, de como eles falam. Fala português, mas com sotaque um pouco diferenciado e, por exemplo, ao invés de eles falarem assim “vou apagar a atividade”, ele falam “vou borrar atividade”. Quando eu ouvi essa expressão, já faz alguns anos, eu achei estranho borrar. Borrar para mim é rabiscar, né? Achei estranho, e sempre aquele aluno falava borrar, borrar. Até que um dia eu perguntei para ele, né? Mas, assim, nunca discriminei por causa disso e, pelo contrário, a gente acaba aprendendo, então eu estaria aprendendo com ele, né? Até você me deu uma ideia. Vou perguntar pra ele algumas coisinhas como que se fala.

**P:** Legal. E daí, assim, houve algum momento, por exemplo... Você acha que a turma sabe de onde ele veio, o país? E se há algum momento na escola, uma feira cultural, algum momento que se possa trabalhar um pouco e mostrar a cultura de diferentes países, e mostrar um pouco da cultura do país dele para a turma; ou se ele gostaria de se abrir um pouco para isso?

**Guartelá:** No caso assim, dos alunos, o que que eles acharam, eu acredito que eles não sabiam. Porque, no dia que a diretora foi na sala comentar que você faria essa entrevista comigo, e daí ela perguntou “você veio da Venezuela, né Angel?”, e daí os alunos ficaram assim “ah, da Venezuela é?” Eles ficaram espantados, e daí eu acredito que eles não sabiam. Pelo menos os que estavam ali no momento. E quanto a essas feiras, no momento, infelizmente, é inviável, a nossa situação nos limita a muitas coisas, né? Mas seria interessante a gente buscar, né? Não só deles né, mas também outras... Até, na verdade, até para ser bem sincero, seria mais fácil fazer dos países vizinhos aqui nossos, do que da Venezuela que tá mais distante, né? Seria mais da Argentina, o Paraguai, que a gente tem mais contato mesmo. Mas seria interessante buscar outras nacionalidades aí, pra poder preparar, colocar realmente a cultura deles, né?

**P:** Sim, sim. Eu não falo nem a questão de feiras, porque realmente esse momento não daria certo, mas eu penso em atividades, em algum momento, com alguma temática de Cultura, na sala de aula, e de repente trazer sobre a Venezuela, né?

**Guartelá:** Sim, sim.

**P:** Porque hoje, assim, é o maior fluxo de imigrantes e refugiados no Brasil, né? E pouca gente, como é muito novo também, né, pouca gente tem conhecimento do que é que tá acontecendo.

**Guartelá:** Porque isso, na verdade, seria mais pra disciplina de história, geografia, né? Não que no português a gente não possa trabalhar. A gente pode trabalhar com textos, digamos assim, de forma geral e fazer explorar com eles... A gente pode trabalhar toda a questão gramatical, interpretação e tal, né? Mas dá pra gente fazer um trabalho, buscar algumas informações... Não só especificamente dele, né, pra não deixar assim “ah, tá fazendo por causa de mim, né?”. Porque de repente ele pode se sentir, até uma forma, digamos assim, como é que eu posso falar?...

**P:** Que está recebendo muita atenção?

**Guartelá:** É, atenção, assim, por um lado, de modo negativo. Uma discriminação, “porque eu sou venezuelano”... Eu não sei qual que vai ser a reação dele, o que ele vai se sentir, né? A gente poderia trazer diversas, né?

**P:** Exato.

**Guartelá:** Porque a gente tinha assim, história... Faz muito tempo que eu não trabalho história, mas na época que a gente trabalhava todas as disciplinas, a gente trabalhava muito sobre os escravos, os escravos africanos, então a gente trabalhava muito essa descendência, né? Mas, que era que... E os imigrantes, os portugueses, os italianos, os alemães... A gente trabalhava a parte da imigração em si, né, então acredito que atualmente, de repente, em um contexto, na disciplina de História, possa estar trabalhando, sim, porque a História muda a cada dia, né?

**P:** Bom, tem mais alguma coisa, professora, que você gostaria de acrescentar, o que você percebe com Angel... Dele, ou na turma em geral?

**Guartelá?** Bom assim, dele, basicamente, eu não tenho muito o que falar, né? Assim, como eu te falei, eu sei aquilo que ele faz, o que ele põe em prática, né? Porque o falar mesmo, ele quase não fala nada, né? Mas, assim, se eu peço para ele ler, ele lê. Se eu peço pra ele responder, ele responde, mas ele tomar atitude... Não dizer, né? Porque também tem outros alunos, assim, que também não tomam atitude, às vezes por vergonha, às vezes porque, realmente, não querem, né? Mas eu peço para ele fazer, ele faz.

**P:** Você não vê essa timidez por conta da língua, por ser estrangeiro?

**Guartelá:** Não, não. Não vejo porque eu penso que se fosse por conta da língua, talvez na hora da leitura, ele não leria tão fluente, tão aberto, né? Porque, por mais que a máscara [incompreensível] ele lê tranquilo, a gente consegue entender o que ele lê, né? Porque criança que tem dificuldade acaba lendo mais baixinho, pra gente não ouvir direito, pra eles poderem sabotar aquilo que eles não sabem direito, né? Não vejo isso nele. E até por causa do tempo, né, dois meses que eu estou com ele e, assim, dia sim dia não, né? Então, numa semana, que são cinco dias de aula, eu fico dois dias com ele. Então, assim, eu sei que pouco a gente consegue conhecer sobre eles também, né?

**P:** As aulas estão sendo intercaladas agora, né?

**Guartelá:** Sim, segunda, quarta e sexta é uma turminha. Terça e quinta é outra. Daí, na outra semana reversa. Quem vem na segunda, quarta e sexta, vem na terça e na quinta e vice-versa. Então, basicamente – porque na segunda-feira é minha hora atividade – daí indiferente... São dois grupos, né, pela questão de não pode ter muitos alunos na sala de aula, daí é com a professora Paula, história e geografia. Daí eu fico com ele sempre dois dias por semana, quando não tem feriado.

**P:** Esse mês toda semana tem um feriado, né? (Risos)

**Guartelá:** Porque eu vejo que a maioria das outras escolas, nos outros municípios, eu vejo que eles fazem semana a semana. Aqui foi optado pra fazer dia sim, dia não.

**P:** Acho que em Foz está sendo assim também, dia sim, dia não.

**Guartelá:** É, porque eles levam em consideração a questão da alimentação também, porque escola não é só local de aprendizagem, né?

**P:** Exato. Então, eu agradeço, foi muito importante a nossa conversa, né, bastante informação, bastante proveitosa para o que eu estou pesquisando. Muito obrigado.

**Guartelá:** Obrigado.

**Professora Iapó**

**Pesquisador:** Qual que é o teu nome completo?

**IAPÓ:** Iapó

**P:** Iapó, qual tua idade?

**IAPÓ:** 22

**P:** A sua área de formação?

**IAPÓ:** Estou cursando pedagogia, mas eu tenho o magistério

**P:** Está em que período no curso?

**IAPÓ:** Eu tô no oitavo

**P:** E há quanto tempo você trabalha com docência aqui na escola?

**IAPÓ:** Dois anos

**P:** Você fala espanhol ou alguma outra língua estrangeira?

**IAPÓ:** Espanhol bem pouco, mas eu falo mais em inglês mesmo.

**P:** Você já teve contato com discussões sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou língua adicional, PLA?

**IAPÓ:** Não

**P:** Já ouviu falar sobre PLAc, o Português como Língua de Acolhimento?

**IAPÓ:** PLAc

**P:** Sim, Pê, ele, a, cê. Português como Língua de Acolhimento.

**IAPÓ:** Não, nunca ouvi falar (risos)

**P:** Tranquilo, é um é um termo relativamente novo.

**IAPÓ:** É, eu não conhecia.

**P:** Bom, me fala um pouco da sua experiência com o Angel. Há quanto tempo você é professora dele?

**IAPÓ:** Nossa... O Angel, na verdade, quando ele iniciou comigo ele tava no quarto ano, ano passado. E eu fiquei um mês e meio, praticamente com, ele.

**P:** Ah, então foi bem rápido?

**IAPÓ:** Sim, foi bem rápido, que logo entrou a pandemia, né? Mas assim, o Angel ele é uma criança muito inteligente, muito, muito esperta. Bem tímido, bem na dele, mas ele é muito inteligente, por mais que ele seja venezuelano... Venezuelano, acho que ele é, né?

**P:** Sim, sim.

**IAPÓ:** Mas ele fala fluentemente, né, o português. Só o pai dele que fala mais o venezuelano, que eu não entendi muito quando o pai dele vinha buscar as atividades remotas. E, às vezes ele falava... Porque tem mais filhos aqui na escola, né, eu acredito...

**Mamoré:** Não, é...

**P:** Acho que é só ele. Tem um outro, mas tá, não sei se tá no 7º ano.

**IAPÓ:** É, acho que já foi no (nome de outro colégio)... Ele que eu não entendi muito bem, porque, como o meu forte não é o espanhol, algumas coisas, sabe?, eu tinha mais dificuldade de se comunicar com o pai dele do que com ele.

**P:** Você teve contato com o pai só nesses momentos da entrega das atividades ou ele veio alguma outra vez na escola para conversar?

**IAPÓ:** Bom, que eu me lembre, foi só nesse momento das entregas das atividades que ele veio buscar, né? Só isso mesmo.

**P:** Certo, e você conhece um pouco da história do Angel, como ele veio parar em Santa Terezinha? Ele chegou a comentar alguma coisa?

**IAPÓ:** Não, porque, como eu falei, ele era muito tímido. Então, assim, até pra ele responder uma pergunta oral, assim, ele já ficava com vergonha. Então, ele era muito tímido, então não teve muito tempo para conhecer todos os alunos porque...

**Hamza:** É que entrou a pandemia. Se não tivesse entrado... O professor vai criando aquele vínculo maior com a criança. Ou até de uma produção de texto, conversando, ou noutra situação, outra atividade, a criança acaba expondo, né? Mas pelo fato de ficar tão pouco tempo com a criança, ele não chegou a relatar, né, ali com a professora, sobre como ele veio parar aqui.

**P:** Certo. Tudo foi muito rápido, né?

**IAPÓ:** Foi.

**P:** É... Bom, mas além dele, do Angel, você chegou a trabalhar com alguma outra criança estrangeira?

**IAPÓ:** Bom, geralmente, tem as crianças que vem do Paraguai, mas, assim, como eles são brasiguaios, na verdade... Então, eu tenho alguns alunos agora que vieram do Paraguai, são bastantes, na verdade, mas eles são assim, como é que eu posso falar? Eles não...

**P:** São mais próximos?

**IAPÓ:** É, são mais próximos. Assim, eles moraram no Paraguai pouco tempo, vivem mais no Brasil, mas não...

**P:** Quantos alunos, mais ou menos, você trabalha no momento, que são estrangeiros, paraguaios... Tem argentinos?

**Hamza:** Nós temos um, mas ele está nas aulas remotas, que é o Máximo, que ele veio... O pai dele, inclusive, está trabalhando aqui na obra, na reforma da escola, que são argentinos mesmos, pai dele é... Só que ele tá no trabalho remoto. E do Paraguai, a gente tem em torno de 6 crianças, né? Inclusive nós temos uma criança que a documentação dela é toda estrangeira e nós não conseguimos nem fazer a matrícula, porque a certidão tem que ser traduzida, né, e não foi ainda. E os outros já estão com a documentação brasileira em dia e estamos fazendo a classificação deles para poder fazer a matrícula no [...]. Então hoje em torno de 6 a 7 alunos que vieram do Paraguai.

**P:** Certo. Depois eu gostaria de conversar um pouco sobre como é esse processo para fazer a matrícula e tal, mas antes eu queria fazer uma pergunta especialmente para professora: você vê alguma diferença no trabalho, no caso, com essas crianças que você falou que são mais próximas, mais próximas daqui, para alguém que veio da Venezuela, por exemplo?

**IAPÓ:** Olha, que eu vou te responder?.. Ah, bom, na verdade o Angel não teve muita diferença, como ele já veio... Como ele fala bem o português, ele fala fluentemente português, só o pai dele que não, que eu vou te dizer?... Algumas coisas, às vezes, algum erro que eu notei na fala, assim... Não sei, um pouco do modo de escrever, mas....

**P:** Sim. Eu falo, além da língua, também outros processos de integração, por exemplo, se vocês observavam se as crianças paraguaias elas se integram mais. Eu sei que foi muito rápido, foi um mês, mas falando, também, de experiências anteriores, assim, você acha que elas se integravam mais com a escola ou não tem muita diferença para alguém que veio da Venezuela e alguém que veio daqui da fronteira?

**IAPÓ:** Não, não tem diferença.

**Hamza:** Eu posso responder?

**IAPÓ:** Sim, claro.

**Hamza:** Porque eu acompanhei, com ela também, né... Porque eu era professora do recurso, ano passado, mas eu ajudava. Então, assim, não há diferença. A criança, ela vem de outro país, mas ela acaba se enturmando. Quer dizer, o professor acaba fazendo aquela acolhida com eles, alguns né... Por exemplo, a gente recebe mais crianças que vem do Paraguai. E muitos só usam o castelhano lá, até pra escrever. Então, acaba sendo assim, aquele acolhimento primeiro pra conseguir que a criança consiga entender o português. Então, não há aquela... Como que eu posso dizer? Nem discriminação, nem aquele... né? Não. A criança é acolhida, e ele vai ali se enturmando e já... Aí, depois eu vou te explicar como é a fase de classificação, por exemplo, se a criança não conseguir... Se ela vem no terceiro ano e ela não consegue, a gente tem um processo. Não quer dizer que a criança vem no terceiro ano que vai ficar no terceiro ano, não. Então, por isso é que a criança é bastante acolhida, é feita essa avaliação e, depois, trabalhado com ela. E eles se sentem super acolhidos.

**P:** Vocês podem falar um pouco mais dessas estratégias de acolhimento? Em que consiste, o que que é feito, por exemplo; a questão da língua mesmo... Pode falar um pouquinho mais como que é?

**Hamza:** Quer que eu fale?



**IAPÓ:** Pode falar.

**Hamza:** Então, assim, como eu te falei, a gente recebe mais crianças que vem do Paraguai, né? O Angel, ele é venezuelano, mas ele domina muito bem o português. Então, a gente não teve dificuldades com relação à comunicação com o Angel, o ensino e aprendizagem dele. Ele chegou naquele ano e ele conseguiu acompanhar. Quando a criança vem e ela não domina a língua, o português, a gente faz essa classificação e coloca no ano que ela acompanha. Bom, como é feito esse acolhimento com a criança? Primeiramente, ele chega com aquela documentação. Segundo ano, vamos lá. Professora do segundo ano. A professora vai aos poucos apresentando o alfabeto - de preferência tudo no concreto, né? - pra que a criança não se sinta pressionada, também, nos primeiros dias. Porque a gente sabe que há uma diferença grande de um país para o outro na educação. Infelizmente há. Então, assim, nós temos crianças que vieram de outro país que o nível era muito baixo, do ano que eles vieram para o que nós estamos hoje. Então, a professora faz aquele acolhimento, com material concreto, ver como que tá a leitura dessa criança, qual é o conhecimento que essa criança tem naquele momento, se ela domina os números, até quanto, se ela consegue se comunicar, né? Muitos falam "borrador" aí as crianças, os outros.... Eles diziam, o que que é borrador? Aí ele via que é a borracha, né? Aí a professora já puxava isso, explicava que ele, por dominar o espanhol, algumas palavras são diferentes, né, objetos... E aí a própria criança acabava falando, para o colega, os nomes, né? Então, assim, a gente não teve nenhum problema daquele da criança se sentir excluída em sala de aula, porque é feito todo o trabalho. E daí, claro, se a criança não consegue acompanhar aquela turma, tem ali um prazo que a gente dá de 30 dias, se a criança, realmente, não acompanha, a gente conversa também com a criança, explica para ela, mas de um jeito que ela entenda, pra ela não se sentir excluída. E falar que é o Paraguai, que lá é diferente, que ela tem que ir pra outra turma, e daí ela vai para outra turma e ela consegue se desenvolver ainda melhor, consegue fazer com que ele se sinta ainda melhor, ele, a criança, sabe? Porque, assim, por mais que o professor esteja aí, que não discrimine a criança, se ela chegar lá e ela não conseguir, a professora explica e ela não consegue, ela fica deprimida. Não adianta a gente falar que não, porque é, né? E aí você coloca a criança em outra turma e lá ela começa a se destacar, ela consegue fazer, pronto, a autoestima dela vai lá pra cima. Então, para nós, a gente sempre conversa com o professor, primeiro acolher essa criança, e no primeiro dia que ela chega na sala não é jogado. Assim, vai copiar do quadro, não. Fazer formas diferentes pra avaliar, pra ver o nível de aprendizagem que tá a criança.

**P:** No caso do Angel, foi preciso fazer isso? Você comentou que ele já chegou, já estava bem...

**Hamza:** Então, o Angel, na verdade, eu não estava na direção e nem na supervisão. Eu tinha sala de recurso e fui ajudar a professora porque.... Daí foi a pandemia, foi dispensado e eu era a professora de apoio à tarde, então eu fui ajudar ela. Mas, então, eu não sei como foi essa acolhida que o Angel... Eu, enquanto gestora, na minha gestão, sempre foi dessa forma: acolher o aluno. Quando o Angel entrou eu não sei te dizer porque daí eu não estava à frente, certo?

**P:** Certo.

**Hamza:** Porque conforme... Assim, esse ano eu recebi vários alunos, né? E nós começamos com remoto, e daí começou a presencial, agora, e a gente começou a trabalhar com esses alunos. Então, a minha forma de trabalho enquanto gestora é assim, daí quando o Angel chegou daí a professora...

**IAPÓ:** Não... Quanto o Angel chegou para mim, na verdade, eu não sabia que ele era venezuelano, só descobri isso depois...

**P:** Através de conversa com ele?

**IAPÓ:** Sim, através de conversa, que a diretora veio informar “não o Angel... veio de uma família que veio da Venezuela, e tudo mais, né?” Ah, que legal, então eu fui conversar com ele porque ele domina muito bem o português.... Então, assim, ele tava no quarto ano, ele era um aluno de 4º ano. Sim, claro, ele tinha dificuldades, como todo, mas normal. Sempre tem, mas, assim, as crianças acolheram bem ele, tinha os amiguinhos dele, os colegas... Ele era tipo tímido, mas, sabe, as crianças tinham aquela interação com ele.

**P:** Certo. E quando começaram as aulas remotas, como que foi? Eu sei que eles levavam os trabalhos para fazer em casa e voltava... Nesse momento, você já acompanhava ele ou já era outra professora?

**IAPÓ:** Não, eu acompanhei ele até dezembro. É que, na verdade, assim, como ele é uma criança muito inteligente.... Quando retornava as atividades, que eu sempre mandava bilhetinho, né, as professoras sempre mandavam um bilhetinho, “corrige aqui, bota a letra maiúscula aqui, falta isso”... Então, ele sempre retornava. Ele é um aluno, assim sabe, que ele trazia de volta, eu recebi a cartinha, então, assim ele...

**Hamza:** Ele é completamente comprometido, é uma família comprometida, certo? Não tinha problema de deixar em branco nada. Uma família comprometida, e se eles tinham alguma dificuldade, eles perguntavam.

**P:** Bom, eu perguntei antes sobre crianças estrangeiras no geral, mas crianças refugiadas, você já tiveram alguma outra na escola?

**Hamza:** Não

**P:** O pai dele, o Jesus, chegou a comentar alguma vez que eles estão vivendo no Brasil com *status* de refugiados?

**Hamza:** Isso não chegou, porque, como eu não era a Diretora na época, e não fiquei sabendo... Tipo, assim, a gente ficou sabendo depois, né? Conforme ali, mas eu não sei...

**P:** Ok, gente. Bom, professora, você teria mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar, sobre algum desafio presenciado durante o tempo de trabalho com a criança?

**Hamza:** Olha todos os dias é um desafio, né, que a gente enfrenta. Mas, por enquanto, graças a Deus, nenhum desafio, nunca enfrentei. Então, acho que por enquanto tá tudo tranquilo.

**P:** Então, eu quero agradecer a sua participação.

**IAPÓ:** Obrigado.

### ***Diretora Hamza e coordenadora pedagógica Mamoré***

**P:** Diretora, qual seu nome?

**Hamza:** Hamza

**P:** Idade?

**Hamza:** 49 anos.

**P:** Há quantos anos atua na educação?

**Hamza:** Eu já estou atuando há 31 anos.

**P:** Aqui, na escola?

**Hamza:** Nessa escola, eu vim em 98 para cá, já são 23 anos, né?

**P:** Você fala espanhol ou alguma outra língua estrangeira?

**Hamza:** Não, eu entendo, mas eu não sei falar nada. Mas eu entendo. Eu entendo espanhol, entendo italiano, só não entendo inglês. Eu não falo, mas consigo me comunicar, tá?

**P:** Você já teve contato com discussões sobre ensino de Português como Língua Adicional?

**Hamza:** Já

**P:** Foi em curso, em alguma...

**Hamza:** Foi nos cursos, né... Principalmente nesse que a gente recebe quando inicia o ano. E daí a gente entrou nessa discussão. A professora colocou, mas, assim, foi algo bem vago, porque não se entrou em detalhes. Foi uma breve discussão sobre o assunto.

**P:** E sobre PLaC, que é Português como Língua de Acolhimento?

**Hamza:** Não, não.

**P:** Fala um pouquinho como aqui, no município de Santa Terezinha, a matrícula de crianças estrangeiras funciona?

**Hamza:** Bom, como eu te falei ali, o acolhimento é o acolhimento que o professor faz em sala. Nós aqui, quando a criança chega com a documentação, a gente pega a documentação que a família traz no momento, os documentos pessoais da criança, da família, né, os pais os responsáveis e a documentação escolar de onde eles vêm. Se vem da Argentina, se vem do Paraguai... A nossa maior clientela estrangeira aqui é do Paraguai. E eles vêm assim... A documentação que eles trazem do Paraguai, na verdade, assim, não é uma documentação pronta para nós. Então, por exemplo, se a criança vem no terceiro ano de lá para cá, ela vai para o terceiro ano, mas existe uma classificação para criança. Ela tem que ver se ela está acompanhando. Como ela vem do estrangeiro e a documentação não é brasileira, é a documentação de outro país, inclusive é feito uma classificação. Como? Essa criança fica um tempo na sala, no 3º ano, por exemplo, aí é feito avaliações. A professora,

pedagoga, pega as crianças, trabalha com as crianças e faz essas avaliações de todas as disciplinas, e se a criança conseguir ali, ela teve esses conceitos básicos do que é daquele ano, em curso, ela permanece. Caso a criança não conseguir uma média, os conceitos básicos, aí ela retorna um ano anterior. Caso a criança ainda não consiga, ela vai, né... Por exemplo, nós tivemos um aluno que chegou, ou no terceiro ano... Que voltou para o primeiro ano. Não é que voltou, mas o conhecimento dele hoje, a nível nosso, do Brasil, é 1º ano. Então, ele foi matriculado no primeiro ano. Então, é feito essa classificação. São feitas atas, é mandada para o núcleo – existe uma comissão para avaliar, não é diretora, não é a pedagoga. É a diretora, é a pedagoga, é a professora e mais de uma comissão de professores que atende a criança. Então, é feita essa comissão e essa comissão vai analisar. Realmente a criança não consegue ou a criança... Ou se a criança atingiu além, ela pode ser inserida no ano a frente, desde que não ultrapasse aquela idade. Agora se a criança tá com seis, e colocar ela no quinto ano, não pode. Tem que tá na idade certa do ano escolar. Então é feita essa classificação, só que a criança também tem que ter a certidão de nascimento brasileira, que muitos trazem só do Paraguai. Então, a família tem que ir no consulado e fazer a tradução da certidão de nascimento para poder efetivar a matrícula e dar continuidade no processo de matrícula ali da criança.

**P:** E esse período de avaliação e classificação... É durante quanto tempo mesmo?

**Hamza:** Então, o mínimo é 30 dias, né? Às vezes demora mais. Por exemplo, agora começou com crianças, no início do ano, que vieram a procura da matrícula... Como estava no remoto, a gente nem tinha... Então, deixamos. Agora que a gente começou a fazer, mas, senão, é de 30 a 60 dias, que é o período ali. Porque se a gente tá em dúvidas, a gente então não vai simplesmente fazer. Não, vamos dar mais um tempo pra criança. Porque não tem prazo certo, né? Então, a gente tem que tentar fazer o que é melhor pra criança. Vamos dar um prazo maior. Então, não quer dizer que seja em 15, 30, 20 dias, não. O mínimo 30 dias. Depois vai ampliando, conforme a necessidade.

**P:** Certo. Com relação à documentação, se a criança ela não tem a certidão traduzida, ela pode ficar por um tempo assistindo as aulas até conseguir?

**Hamza:** Sim, a criança fica na escola, só que ela não tem a matrícula efetivada no sistema. Ela fica, vamos dizer assim, encostado, né? Porque nós não podemos deixar a criança fora da escola, ela tem que estar no ambiente escolar. Só que daí a gente faz com os pais uma ata e conversa: “você precisa

arrumar documentação”. Porque não podemos fazer a matrícula da criança, então a família... Nesse período a criança permanece na escola, vai recebendo tudo que precisa, né... É aluno como os outros. Só que tem uma observação à parte. É que ele não está no sistema, mas ele é aluno da escola. Vamos dizer, é uma matrícula manual, tá? Aí a pessoa tem só que, assim, ele tem que deixar pronto até o final do ano. Porque a criança, ela não estando no sistema, ela não tem como passar, não tem como avançar. Daí a gente teria que fazer outro processo para criança poder avançar de ano. Assim, a gente nunca teve problema, né, a gente pede, a família já vai atrás, já alcança, já providencia a documentação.

**P:** Eu ia perguntar justamente isso. Já aconteceu algum caso, em algum momento, que não foi providenciada...

**Hamza:** Não, não. Tranquilo, a família já vai atrás, já providencia, tudo certo.

**P:** Bom, você comentou que um dos públicos maiores de estrangeiros aqui é do Paraguai, certo?

**Hamza:** É do Paraguai.

**P:** Na sua opinião, por que que eles vem para Santa Terezinha, ao invés de ir para Foz, por exemplo, tem algum motivo especial?

**Hamza:** Eu acho que é pelos parentes, né? Porque nós temos muitos que tem terras lá, e quando eles se mudam de lá, geralmente, eles procuram cidades menores. Foi o que nós tivemos, né... Nós tivemos a Bianca, uma aluna que não está mais conosco, mas, na época, com terras tudo, eles vieram pela cidade ser menor. Então, temos, assim, que é a tua aluna, a Ranica (para a coordenadora), que são alunos, assim, bem classe média-alta, mas vieram pela cidade ser pequena, uma cidade acolhida, né? É assim que eles colocam. Então, a gente... E também pelos parentes, né? A maioria tem parentes já aqui. Daí eles acabam se unindo.

**P:** Por conta dos familiares?

**Hazma:** Sim, é o que a gente mais ouve é isso: pela cidade ser menor, a maioria vem por causa disso.

**P:** Certo. Bom, eu gostaria de falar um pouco sobre o PPC. Queria saber sobre esses documentos, por exemplo, se eles preveem a presença, esses documentos orientadores da educação da escola, se preveem a presença de

crianças estrangeiras, de outras línguas maternas... Tem algo na proposta que fale um pouco disso, que faça alusão a essa diversidade linguística, de nacionalidade...?

**Hamza:** Então, assim, na verdade é mais ou menos resumindo o que eu te falei, é no PPC. A gente não vai deixar a criança fora da escola, né? A gente tem que ter esse acolhimento. As crianças, aos poucos, como eu te relatei antes, ela vai interagindo ali com a nossa língua e, é uma, como que eu posso te colocar?... Nada de excluir a criança, e sim incluí-la no nosso ensino-aprendizagem brasileiro. Não há nada que exclua, pelo contrário, inclui a criança, né? Mas podemos procurar algo específico, porque eu não me lembro bem, eu não estava na elaboração, eu só vi algumas partes. Sabe quando você ler o que você precisa?

**P:** Sim, sei. E foca exatamente só naquilo, né?

**Hamza:** É, eu não li tudo de cabo a rabo...

**P:** Tranquilo. Bom, uma outra pergunta: qual que é a sua visão das crianças, por exemplo, as paraguaias, venezuelanas, argentinas falarem o espanhol na escola, a sua língua materna?

**Hamza:** Então é assim, levando pelo lado da aprendizagem da nossa língua, no momento é... Acontece de eles terem bastante dificuldades na escrita, dificuldades na leitura e na escrita. Só que a gente tem que levar em consideração, como eu te falei antes, é o que eles aprenderam, é a língua materna.

**Coordenadora Mamoré:** É a língua materna deles...

**Hamza:** Então, nós não podemos condená-los se ele escreveu, lá no caderno, se ele puxou o espanhol com português, né? Então, a gente tem que entender a gente tem que ajudar ele. Porque foi o que, quando ele nasceu, ele foi aprendendo, tá? Então, que as crianças têm dificuldades, eles vão ter. Eles confundem bastante, até né, porque, os pais em casa acabam falando o espanhol, o que confunde mais ainda a criança. Então, para cabecinha deles é complicado, certo? A gente entende eles, por isso que eu te coloquei que a gente trabalha muito o concreto, no começo. Até pra não assustar a criança, e que é difícil para eles é. É difícil para o professor, mas é bem mais difícil para criança, porque... Pense você, uma criança aprendendo, ouvindo só o espanhol e chegar na escola... E nós colocarmos o português agora, "você vai ter que ler e escrever em português", é difícil para ela, sabe? É aquela bagunça na

cabecinha. Por mais que os pais são brasiguaios, muitas criança podem até vir com a certidão de nascimento paraguaia, porque nasceu lá, mas os pais são brasiguaios, então o pai fala o português e a criança foi numa escola espanhol... Então, é tudo muito confuso para ele, né? É bem difícil, a gente se preocupa bastante com essas crianças.

**P:** Mas não há uma censura, no sentido de que não pode falar, né?

**Hamza:** Não!

**Mamoré:** Não, não. Não, porque eu tenho duas alunas, ali no quarto ano, que praticamente elas produzem o texto delas na língua materna delas. E, às vezes, tem professores, que é formado, que domina bem a língua, a gente pede até para eles fazerem a correção e, assim, não tem tantos erros ortográficos, né? O texto tem uma boa estrutura, tudo, o conteúdo tá dentro do proposto... Só que a gente não condena elas, porque é a língua materna delas. Então, não tem essa discriminação não. “Você não vai mais poder escrever”, aos poucos, né, eles vão aprendendo a nossa língua e vai melhorando. Mas não que a gente condena eles, né, ao escrever. De forma alguma, nem podemos, né?

**P:** Sim, porque é um dos direitos da criança, né, o direito linguístico?

**Mamoré:** Claro

**P:** Bom, eu vou conversar agora, mais especificamente, com a senhora. Agradeço a diretora. Vou fazer algumas perguntas mais pessoais e, depois, a gente vem para parte mais temática. Qual seu nome, coordenadora?

**Mamoré:** Sandra Morais Muller

**P:** Sandra, qual a sua idade?

**Mamoré:** 51 anos, quase aposentado.. (risos)

**P:** Qual a sua área de formação?

**Mamoré:** Pedagogia.

**P:** Há quanto tempo você é formada nessa área?

**Mamoré:** Há 25 anos.



**P:** E há quanto tempo trabalha aqui, no Caic?

**Mamoré:** Aqui há 27 anos, entre 26 e 27, desde quando abriu aqui. Porque, assim, essa escola... Nós trabalhávamos na escola Criciúma. A escola Criciúma foi fechada e transferida para cá e a gente veio junto com a mudança.

**P:** Você veio como professora?

**Mamoré:** Como professora.

**P:** Você fala espanhol ou alguma outra língua estrangeira?

**Mamoré:** Não. Alguma coisa, assim do espanhol, eu entendo, né. Mas, assim, como é que eu vou te dizer?... Mais entendo do que não, porque, como a gente mora na fronteira, a gente convive, né? A gente acaba aprendendo um pouco...

**P:** Você chegou a ter contato com a família do Angel?

**Mamoré:** Não, não. Porque, na verdade, no ano passado, a gente começou e daí já entrou o período remoto. E esse ano eu tive contato, na verdade, só com ele, assim, na supervisão, né? Conversando com ele, fora disso não.

**P:** Já teve contato com discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais PLA?

**Mamoré:** Não

**P:** E sobre PLAc, Português como Língua de Acolhimento?

**Mamoré:** Também não.

**P:** Bom, então, eu gostaria que você falasse um pouquinho da sua experiência com Angel.

**Mamoré:** Então, assim, na verdade, como eu sou pedagoga, a gente retira eles da sala para fazer avaliações, para ver como está o desempenho dele em sala de aula, né? Então, esse acompanhamento é em cima do português e da matemática, especificamente, para ver como eles estão, se ele tá dominando a leitura e escrita, né, a produção de texto... A matemática, o sistema de numeração, as medidas de grandeza... Os eixos principais do português e matemática. E, assim, esse ano quando eu retirei ele da sala, para fazer as

avaliações, ele teve um bom desempenho, tá, nas avaliações. Então, referente ali os conteúdos que a professora está trabalhando, ele está dominando bem na sala de aula, nessa avaliação que foi feita com ele.

**P:** Esse contato foi só esse ano ou foi a partir do ano passado quando ele chegou?

**Mamoré:** Não, só esse ano. Ano passado eu não era a pedagoga. Ano passado eu estava em sala de aula e não tinha contato com ele, porque era uma outra turma que eu trabalhava. A professora lapó, que veio antes, que trabalhava com ele ano passado. Então, esse ano, nós entramos na gestão da escola esse ano, e eu tive contato na supervisão com ele, algumas vezes que eu retirei ele para fazer.

**P:** Certo. Esse ano você continua acompanhando, você continua tendo contato com ele?

**Mamoré:** Sim... A gente tem contato todos os dias, praticamente, com os alunos. A gente está indo na sala, conversando com a professora, com eles... Mas, assim, contato que você diz, para estar conversando?

**P:** Sim, conversando. Porque teve o período inicial que foi feita a avaliação, né, quando ele chegou, mas eu digo, no decorrer, continua conversando, acompanhando com a turma dele?

**Mamoré:** Não, não. Só quando acontece de faltar professores, que daí a gente vai, fica na sala de aula, no caso. Mas, assim, é que a gente faz essa avaliação com os alunos para ver como é que está o desempenho deles. Então, primeiro, segundo bimestre, eu fiz uma, porque no início também estava no remoto. Então, agora, no terceiro bimestre, a gente vai estar fazendo, de novo, acompanhamento para ver como que foi a evolução dele, tá?

**P:** Certo, certo. Além dele, você já fez esse trabalho com outras crianças estrangeiras, falantes de outras línguas?

**Mamoré:** Sim.

**P:** Com essa turma de 6, ou mais ou menos 7, alunos paraguaios de que vocês comentaram?

**Mamoré:** Sim, já fiz também.

**P:** Há alguma dificuldade especial, que você gostaria de relatar, com o trabalho com essas crianças que vêm de outros países e não falam português como língua materna?

**Mamoré:** Então, a dificuldade é, como a diretora falou, na leitura e na escrita. Eles sentem dificuldades porque não é a língua materna deles, né? Mas, assim, a gente vê que eles estão avançando, eles estão progredindo com aquilo que está sendo trabalhado aqui, né? A gente também faz o apoio no contra turno, e a gente tem duas alunas que estão no quarto ano que a gente vê que já avançaram na escrita em português, porque no início elas escreviam muito a língua materna delas, como eu te falei, na produção e tudo, mas agora elas já tão começando a produzir mais na nossa língua. Elas começaram já a melhorar.

**P:** Certo, mas além da questão do aprendizado da língua e da escrita, com relação aos desafios da integração, que a gente já comentou...

**Mamoré:** Sim...

**P:** Você percebeu, em alguns momentos, alguma dificuldade da criança...

**Mamoré:** De se comunicar?

**P:** Se comunicar, de fazer amizade, de ter colegas, amiguinhos... Eu sei que nesse momento de pandemia é mais difícil, mas pensando também nas experiências anteriores, e na atual, você vê algumas dificuldades com relação a integração por serem estrangeiros?

**Mamoré:** Não, às vezes, a gente enquanto o adulto, a gente é mais preconceituoso que as próprias crianças, tá? Então, não tem, tipo assim, a criança ter dificuldades em fazer amizade. Porque as crianças, elas são muito receptivas e eu não vejo dificuldade, assim, nessas crianças que vem de outro país para nossa escola. Às vezes, tem até curiosidades em ouvir eles falando, para aprender também, né, o significado das palavras. Por exemplo, borracha, eles falam "borrador". Então, assim, são questões que o professor também trabalha lá, com a turma, e fica tudo de boa.

**P:** Fica tranquilo, né?

**Mamoré:** Aham,

**Mamoré:** Com relação à cultura, em alguns momentos, como feiras culturais... Tinha oportunidade da escola tratar da cultura dos países vizinhos, da cultura de alguns estudantes que vieram de fora? Vocês tem alguma experiência, assim, de intercâmbio cultural?

**Mamoré:** Não, nós não temos, né, diretora?

**P:** Tá bom. Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar, coordenadora, com relação à experiência com o Angel e com outro das crianças migrantes e refugiadas?

**Mamoré:** Acho que não, seria isso mesmo, Francisco.

**P:** Então eu agradeço à disposição de vocês. Muito obrigado.

### ***Supervisora Anhumas***

**Pesquisador:** Eu agradeço, então, sua participação nesta entrevista e colocome à disposição para tirar qualquer dúvida sobre a pesquisa. Nos próximos minutos iremos conversar sobre o acolhimento e a integração de crianças refugiadas em Santa Terezinha de Itaipu. Bom dia! Qual teu nome, idade e área de formação?

**Anhumas:** Anhumas, 49 anos, e a da... graduação você quer saber?

**P:** Isso, sua área de formação.

**Anhumas:** Sou formada em história e pós-graduada em gestão escolar e educação especial.

**P:** Ok. E há quanto tempo você trabalha na Secretaria de Educação e mais especificamente neste cargo?

**Anhumas:** É meu quinto ano na Secretaria de Educação.

**P:** Que cargo mesmo você desempenha agora?

**Anhumas:** Supervisora de ensino. Seria o mesmo que coordenadora pedagógica.

**P:** Certo. Você possui o número de alunos migrantes e refugiados que estudam no município?

**Anhumas:** Francisco, então é assim, na escola (nome da escola), que você já foi, tem um aluno. E no restante das escolas, porque nós temos cinco escolas com anos iniciais, nós temos, ao todo, então, seis alunos, com esse menino que você já viu lá nessa escola. Com ele dá seis alunos.

**P:** No total são seis alunos, então?

**Anhumas:** Seis alunos. E eles vieram da Venezuela.

**P:** Todos esses seis alunos são venezuelanos?

**Anhumas:** Sim.

**P:** Certo. Mas além dessa nacionalidade, não há nenhuma outra no município?

**Anhumas:** Não. Não, porque assim, temos bastante do Paraguai, mas são, assim, famílias que moram lá, né, tem terra lá, ou parente ou até patrão, sabe? Temos uma família que o patrão trouxe o menino, uma criança pra estudar aqui. Então não é considerado refugiado, né, Francisco?

**P:** Não, entendo. Mas eu pergunto, migrantes no geral. Outras nacionalidades que vivem no município....

**Anhumas:** Não.

**P:** Certo, você pode me falar um pouco quais são os procedimentos para a matrícula, dessas crianças estrangeiras? Mas aí pensando não só os refugiados, mas estrangeiras no geral também, né?

**Anhumas:** Sim, a gente se baseia nas leis, que nós temos aqui. Se você quiser eu posso tirar foto, né, da lei e mandar pra você, ou mandar a lei. Lei 9.394, não sei se você conhece, de 96. Nós temos também, a deliberação 09/01, com o artigo 35 que fala sobre isso.

**P:** Essa deliberação é municipal?

**Anhumas:** Não. Do Conselho estadual de educação. E a outra lei é a Lei 13.445, de 2017, essa lei aqui.

**P:** Mas esse procedimento mais prático, é, a criança... Ela vai pra secretaria de educação? Ela vai pras escolas e daí ela é orientada a fazer...

**Anhumas:** Não, é a família... Tem família que vem, né, que não conhece a cidade, vem até a secretaria. Mas tem famílias que vai direto a escola. Aqui a gente só orienta a ir direto na escola, lá que se faz a matrícula, é lá na própria escola. Aí, assim, Francisco, o que que é feito com essa criança? Se faz uma avaliaçãozinha com ela, uma avaliaçãozinha diagnóstica, pra ver que nível ela está, né?. Pra ver o quê que ela sabe, qual que é o nível de aprendizagem dela, pra gente tentar classificar ela, colocar ela no ano que o nível de aprendizagem dela apresenta, entendeu? Isso se chama classificação.

**P:** Certo. E além dessa orientação pra procurar as escolas pra fazer a matrícula diretamente, e a classificação, você pode falar um pouco mais se o município apresenta uma política de acolhimento pra crianças refugiadas ou portadoras de visto humanitário?

**Anhumas:** Sim. A gente trabalha em rede, né?. Então, a secretaria de educação, juntamente com a assistência social, que é o CRAS e o CREAS... Então, é feito, semanalmente, reuniões com eles, já que a criança que tá precisando de atendimento social... Daí, se essa criança tiver precisando de algum atendimento social é encaminhado para o CRAS, que é essa Assistência Social, entendeu? E, nas escolas, sim, é feito todo um acolhimento, assim, não só com os refugiados, mas com todos, né?.

**P:** Sim, sim, claro. Mas, quando você fala que a Secretaria de Educação, que trabalha em rede com assistente social... Que necessidades você pensa que as crianças refugiadas podem apresentar? Quais são as principais medidas de acolhimento que essas crianças podem precisar?

**Anhumas:** Olha, o que mais eles precisam são Assistência Social mesmo: alimentação, a vestuária, e também trabalhamos o sócio emocional da criança, né?. Se a criança veio de outro país, ela está totalmente... Os pais estão inseguros, então, talvez, a gente tem que encaminhar até para uma psicóloga. Trabalhar bem o sócio emocional da criança.

**P:** Você já teve notícias de algum caso assim, de alguma criança que, por ser refugiada, precisou de uma orientação mais específica, um acompanhamento psicossocial?

**Anhumas:** Não, não. Essas crianças que vieram da Venezuela, elas estão aí com a gente, eu acho, que o terceiro ano. Foi depois que entrou essa crise lá, né?.

**P:** Aham. As escolas, e as professoras, já chegaram a relatar, em algum momento, alguma dificuldade com crianças refugiadas e migrantes, pra secretaria?

**Anhumas:** Sim, elas comentaram que tinha alguns que não estavam entendendo a língua, que estava sendo complicado para eles entender a nossa língua, né?. Mas, assim, criança é muito fácil de se adaptar. Daí passou um tempinho e ela já começou a entender. Aí é feito a caixa alta, foi feito um trabalho intenso de alfabetização, foi trabalhado diferenciado, adaptado para essa criança.

**P:** Você pode me explicar mais qual que é esse procedimento da caixa alta, como que funciona?

**Anhumas:** A caixa alta é aquela letra maiúscula. Aquela letra de jornal, de revista, só que maiúscula. A de jornal e revista imprensa, né, é pequenininha. A caixa alta é toda maiúscula. É mais fácil pra criança ler com essa letra.

**P:** Ah, então os textos passaram a ir em caixa alta pra as crianças lerem, é isso?

**Anhumas:** Isso. Essa letra é mais fácil para eles entenderem.

**P:** Certo. E, além dessas, houve alguma outra orientação da Secretaria pra essas professoras, de como lidar com as crianças refugiados que não estavam entendendo?

**Anhumas:** É, as orientações... Eles tiveram também apoio. Esse apoio pedagógico seria no contra turno. Algumas crianças precisaram de frequentar esse apoio, e as orientações sempre foram essas, né, para ter esse acolhimento. Primeiro ela teria que se adaptar ao município, a outro país, né, pra depois se adaptar ali à escola. Então, tem todo tempo para ela, né, é igual eu te falei. Eles são bem... A criança se adapta rapidinho, então não houve, assim, precisão de atendimento psicológico. Foram famílias bem estruturadas que vieram para cá.

**P:** Esse atendimento, que você fala, no contra turno, seria com aulas de reforço, de alfabetização?...

**Anhumas:** Isso. Isso mesmo, reforço escolar

**P:** Você tem notícias se, nessas aulas de reforço, teve algumas aulas mais voltadas para o ensino de português para estrangeiros?

**Anhumas:** Ah, pra estrangeiro... de português, sim. Aula de português pra estrangeiros? De português eles tiveram. Aula do nosso português. Você fala, na língua dele?

**P:** É... Não, seria o ensino de português voltado para quem não fala português, para quem veio de outro país, por exemplo.

**Anhumas:** Não, porque os venezuelanos... A língua deles é parecida com a nossa. Não tivemos nenhum outro, a não ser os que vieram da Venezuela.

**P:** Nunca teve nenhuma outra criança, por exemplo, haitiana estudando aqui em Santa Terezinha?

**Anhumas:** Não que eu saiba, Francisco. Haitiano não, né? [pergunta para uma colega que estava na sala]. Não.

**P:** Ok, já quase finalizando: você já teve contato com discussões de português como língua adicional ou PLAc, Português como Língua de Acolhimento?

**Anhumas:** Não, não tivemos.

**P:** Ok, Anhumas. Há algo mais que gostaria de acrescentar?

**Anhumas:** Gostaria de acrescentar à minha fala que nós, também, trabalhamos com leitura, interpretação de texto nessas aulas de reforço.

**P:** Eu agradeço, então, a sua participação nessa entrevista.

**Anhumas:** Obrigada.

**Transcrição da entrevista feita ao chefe do Núcleo de Imigração (Numig) da Polícia Federal de Foz do Iguaçu. (Foz do Iguaçu, 2021)**



**Pesquisador:** Boa tarde! Quero agradecer pela entrevista. Gostaria que o senhor se apresentasse, e falasse um pouco do cargo que desempenha no Numig

**Nelson:** Meu nome é Nelson, eu sou agente da Polícia Federal, classe especial. Eu sou chefe do Núcleo de Imigração da delegacia do escritório de Polícia de Foz do Iguaçu.

**P:** Há quanto tempo o senhor desempenha esse cargo?

**Nelson:** Na Polícia Federal, cerca de 14 anos. Na chefia do núcleo de imigração, cerca de 3 anos. Não sei se é interessante, também, você entender o que que é o Núcleo de Imigração, o tamanho do Núcleo de Imigração... Seria interessante?

**P:** Sim, sim. Por favor, fique à vontade.

**Nelson:** Tá bom, vamos lá. O quê que é o Núcleo de Imigração daqui da cidade? É considerado o maior Núcleo de Imigração do país, por quê? O quê que abarca o Núcleo de Imigração? Nós temos três pontos de imigração aqui na cidade: dois pontos terrestres, que é o ponto de imigração da Ponte da Amizade, ponto de imigração da ponte Tancredo Neves, e temos o ponto de imigração aéreo que é o ponto do aeroporto internacional daqui de Foz. A gente tem um posto avançado, também, numa cidade próxima daqui chamada Santa Helena, que escoia toda a carga de [incompreensível, 01:36]. E outras coisas mais, coisas que vêm do Paraguai através de balsa. Lá nós temos também um ponto de imigração, lá. Nós temos também o setor, aqui dentro da nossa delegacia, de solicitação de refúgio, mas temos o setor de interações, aqui do lado, que vai tratar de instrução de processos de naturalização, vai tratar de instrução de procedimentos de perda de autorização de residência, vai tratar de procedimentos administrativos de deportação, e outras coisas mais também. Porque, senão, vai ficar muita coisa para poder falar. É, nós temos, também, o setor de registro de estrangeiros, e o setor de passaporte que é... Eram situados aqui na nossa delegacia, mas nós concentramos esses serviços de registro de estrangeiros, e de emissão de passaporte, para o Shopping Catuaí, com qual finalidade? No sentido de humanizar esse atendimento. Imagina... Você é nacional de?

**P:** Eu sou brasileiro.

**Nelson:** Ah, você é brasileiro? Ah, tá. Você, imagine, um imigrante que queira se regularizar, ser atendido numa delegacia... Então, nós concentramos pra lá, nós estendemos o horário também, pra prestação de serviços se tornar mais eficiente. Então, hoje, por exemplo, o nosso serviço de passaporte ele é um dos melhores do país, por quê? Porque, hoje, se você quiser tirar um passaporte, requerer um passaporte, você vai entrar no nosso site, vai imprimir a GRU, vai fazer o pagamento e só não vai conseguir retirar hoje porque o nosso sistema vai entender que você só pagou amanhã. Você já consegue o

agendamento para o dia seguinte. Em outros lugares do país têm agenda que está para 15 dias, 30 dias, e, aqui, por esse descentralização do serviço, a gente conseguiu botar uma prestação de serviço um pouco boa nesse sentido. Então, o núcleo de imigração é tudo isso que eu te falei. Eu costumo dizer que eu tenho uma empresa de mais ou menos 80 pessoas sobre [sic.] a minha gestão. Pra você conseguir entender o quê que é o núcleo de imigração aqui da cidade de Foz do Iguaçu. Até vale a pena dizer que o nosso fluxo migratório, numa situação de normal, não agora com esse flagelo dessa pandemia, né?... Por exemplo, a PTN, que é a ponte Tancredo Neves, o fluxo migratório ali... Isso eu estou falando de registros formais, só registros formais, né? São aqueles que os imigrantes se apresentam, a gente faz o registro, não o fluxo fronteiriço que não é cobrado... Se a gente pegar só esse ponto de imigração, da PTN, o ponto de imigração da PTN ela fica em terceiro lugar de registros formais. Ela só perde pra Guarulhos e Galeão, certo? E se a gente juntar todos os nossos modais aqui, que é a PTN, o aeroporto e a PIA, que é a Ponte da Amizade, a gente fica em segundo lugar, só perdendo pra Guarulhos. Nós conseguimos ultrapassar o Aeroporto do Galeão, então só para ter noção, né, do tamanho da cidade e do fluxo migratório que passa por aqui. Falei demais, né?

**P:** Não, tranquilo, é bastante amplo, né, o trabalho do Núcleo.

**Nelson:** A gente poderia ficar aqui uma semana conversando...

**P:** Mas, especificamente, qual que é o papel do núcleo com relação à solicitação de refúgio?

**Nelson:** Então, o papel da Polícia Federal, especialmente do Núcleo de Imigração, é fazer esse pré-atendimento... Porque, o quê que eu chamo de pré-atendimento? Porque a Polícia Federal ela não é competente para decidir o mérito da condição de refugiado ou não. A Polícia Federal ela vai receber esse imigrante, ela vai instruir o procedimento administrativo e quando ela acabar a instrução dela, que é dividido em vários atos administrativos, ela vai encaminhar esse procedimento pro Ministério da Justiça, que tem um órgão que trata sobre isso aí, que é o CONARE. Então, o CONARE, quando recebe o nosso processo instruído, ele vai fazer mais algumas instruções assessórias, e ele vai decidir se vai reconhecer a pessoa como refugiada ou não. Mas enquanto ele não decide, esse mérito da condição de refugiado, ele, com esse status da solicitação de refúgio, a proteção dele já foi iniciada desde o momento que ele parar em qualquer ponto, em qualquer unidade, e ele falar que quer solicitar o refúgio. Independentemente se é cabível ou não, naquele momento, ali existe todo um aparato normativo legal para dar proteção imediata a essa pessoa. A Polícia Federal não quer saber se cabe o refúgio ou não, ele solicitou a gente vai ser obrigado a instituir. Então, é feito todo esse acolhimento, a gente fica esperando o CONARE decidir ou não, quem pode decidir pela condição de refugiado ou não.

**P:** No caso aqui na região os pontos de solicitação podem ser feitos na PIA e na PTN?

**Nelson:** Isso. Porque, geralmente, isso se faz no ponto de entrada, né, do país. Mas é bom a gente fazer uma diferenciação do ponto de imigração terrestre e do ponto de imigração aérea. Em aeroportos, nós temos a barreira física. Todo mundo que vai chegar no aeroporto vai ter que passar pela imigração, e ponto de imigração terrestre a gente tem na ponte. Então, assim, a pessoa ela pode se apresentar naquele, ou ela pode ingressar clandestinamente, pode chegar até aqui, por exemplo, mas o atendimento vai ser feito, independentemente, se ele entrou clandestinamente ou não. Porque, por conta de todo esse aparato normativo que existe de proteção para ele.

**P:** Dos números de pedidos de solicitação, a maioria é individual ou por família?

**Nelson:** É mesclado. Nós temos muitos pedidos individuais, mas um monte de pedidos familiares também. A exemplo dos venezuelanos, os venezuelanos vêm muito em família solicitar o refúgio, mas há casos individuais também.

**P:** O senhor saberia quais as principais nacionalidades no momento tem solicitado refúgio?

**Nelson:** Em ordem de quantidade nós temos, atualmente, a Venezuela, em segundo estão os haitianos e em terceiro os cubanos. Venezuelanos estão, assim, disparados. Então, esses três países são os que mais solicitam, depois vem a Síria, o Líbano...

**P:** Mas esses números são bem menores, né?

**Nelson:** São bem menores. Até, assim, pra vocês, que estão fazendo pesquisa, a Polícia Federal está fazendo uma transição de sair da condição de fornecer esses dados de uma condição reativa pra proativa; pra estar disponibilizando alguma coisa no site dela, que os pesquisadores... Pra evitar que ele precisa protocolar um pedido, não sei se vale a pena você anotar, é OBMIGRA.

**P:** Ah, sim, eu conheço.

**Nelson:** Tu conhece?

**P:** Sim. Esses dados de solicitações feitas aqui, eu também encontro ali?

**Nelson:** Sim, também encontra ali. E lá você consegue identificar a faixa etária, identificar a profissão, por sexo... É um trabalho bem legal que a Polícia Federal está fazendo agora em conjunto com outros órgãos, tá?

**P:** Ah, que bacana.

**Nelson:** Tem gráficos bem legal. Tem dos venezuelanos no site, aí. Tem Cuba. Esse aqui é até o mais atual. Até deixei aqui, China, Angola, Bangladesh, Nigéria, Senegal... E aí vai.

**P:** Mas o senhor está falando da região ou do país todo?

**Nelson:** Aqui é do país inteiro.

**P:** Bom, o senhor falou um pouco, no início, mas só para inteirar um pouco mais: quais são os procedimentos para alguém que então solicita o visto de refugiado? Poderia falar um pouquinho como que funciona quando alguém vem, só para dar um exemplo prático?

**Nelson:** Não existe o visto de refugiado. Quando a gente fala visto é pra alguém que está fora do nosso país e ela consultou o consulado para solicitar um visto de visita, ou para trabalho. A solicitação de refúgio ela é um caso diferente. Vou dar um exemplo, no caso concreto. Muitos venezuelanos entraram clandestinamente por Pacaraima e vieram no fluxo migratório pra todo canto do país. Passaram pra São Paulo, Santa Catarina, e chegaram aqui. Então, eles chegaram aqui numa situação clandestina. E o governo federal, depois que começou a pandemia, em março de 2020, ele veio editando portarias de cunho sanitário – eu vou te contextualizar para você poder entender. E essas portarias que vieram sendo editadas, elas vieram gradativamente flexibilizando um pouco a situação até que chegou um ponto que, por via aérea, não tinha mais impedimento sanitário, desde que cumprisse certos requisitos, teste de Covid, declaração de não sei o quê... E por via terrestre eles só abriram mão da fronteira terrestre entre o Brasil e o Paraguai, não havia imposições sanitárias... O imigrante que passar numa fronteira terrestre entre o Brasil e o Paraguai ele só vai ser submetido a regras de imigração. Então, muito venezuelano veio lá de cima, veio chegando até aqui – porque ficou sabendo que a fronteira aqui elas estavam abertas com a pretensão de se regularizar. O quê que seria isso? Fazer uma entrada aqui no país, porque as portarias que antecederam ela, se o imigrante entrasse de maneira clandestina, ele ficava inabilitado para pedir a solicitação de refúgio. E ele ficava sujeito a uma infração administrativa com pena de deportação imediata. O que é deportação imediata? É uma medida de retirada compulsória, procedimento administrativo não [incompreensível], não tem contra-defesa aí. Daí, no caso, sem fazer crítica se está certo se está errado, mas foi assim que ficou. Chegou num ponto que a última portaria que foi feita, que foi em julho desse ano, ela... A última Portaria flexibilizou um pouco, ela descreveu que os casos dos venezuelanos que vieram dali, de... Como se fala?

**P:** De Pacaraima?

**Nelson:** Isso, independentemente da condição dele, a Polícia Federal vai poder regularizar ele. Então, agora que eu te contextualizei, vou dar um exemplo prático que tá até acontecendo agora aqui. O venezuelano veio lá de

cima, ele entrou clandestinamente e comparece aqui, na nossa delegacia, e se manifesta com interesse de solicitar refúgio. Chega aqui, nós damos duas opções para ele. Hoje, você pode tanto solicitar o refúgio como tem uma portaria de autorização de residência. Então, você não precisa solicitar o refúgio, você já pode ganhar uma residência temporária, por dois anos, e ele opta. Se ele optou pela solicitação de refúgio, nós fazemos o atendimento, aqui. Mas temos aqui uma máquina nova que a gente faz a biografia e a biometria dele... Há a possibilidade de ele não sair com aquele papel que ele saía antes da Polícia Federal, que é o protocolo. Hoje, a gente já tem um link direto com Brasília, o DPRIM, que é o documento provisório de registro imigratório, que foi criado especificamente para o solicitante de refúgio. Então, ele vai sair com o protocolo, porque ele tem que esperar esse documento chegar, mas ele vai receber o documento da Polícia Federal que, com esse documento e com esse status de solicitante de refúgio, ele vai poder praticar qualquer ato de vida civil aqui no nosso país. Ele vai poder trabalhar, vai poder estudar, vai poder abrir conta em banco, enfim, ele vai poder praticar atos da vida civil. O caso concreto, sim, é isso.

**P:** Inclusive, isso casa com uma pergunta que eu gostaria de fazer, que é sobre a contribuição da Polícia Federal com a interiorização dos venezuelanos, a partir da entrada lá pelo Norte...

**Nelson:** É, até junho desse ano... A Polícia Federal ela é um órgão do Poder Executivo, então, assim, ela tem que cumprir o que está na norma. Então, se a norma estava dizendo antes que não era para regularizar, a Polícia Federal não estava regularizando, mas, no caso, a Polícia Federal orientava. Ela dizia: eu não posso fazer isso, mas se o Poder Judiciário autorizar nós vamos cumprir uma ordem judicial. Então, orientava a ir à Defensoria Pública da União, que é o órgão responsável para responder, representar essas pessoas e assistir a eles. E eles começaram a ingressar com muita ação nesse sentido, e o Poder Judiciário foi dando concessão a tal caso, a outro... Então, eu acho, na minha opinião, que o governo federal pensou “então, não tá adiantando a gente restringir essas pessoas”, e aí veio a nova Portaria, em junho, que flexibilizou para eles. Então, a Polícia Federal ela atuava assim. Bom, ela é um órgão executor. Até junho, ela não podia fazer isso não. Então, o quê que ela fazia? Ela notificava esse imigrante por 60 dias. Ela dizia “ó, você tem que 60 dias pra sair do nosso país”. E, nesse prazo, né, por exemplo, eu posso falar por aqui, a gente mesmo orientava a solução, que era procurar a Defensoria Pública da União, que tem um corpo de funcionários excelente “E, de repente, vocês conseguem”. E foi isso que veio acontecendo, até que agora a gente tá podendo regularizar, novamente, eles. Por que qual é o espírito da Lei de Imigração que entrou em vigor em 2017? Ela é uma lei que equipara os imigrantes com os mesmos direitos e garantias que o nacional tem. Então, o espírito dela – eu diria para você que não é nem uma lei de imigração, é uma lei de regularização – ela quer fazer de tudo para poder regularizar esse imigrante que está aqui, independentemente. Porque, hoje, há uma separação dos direitos e garantias que o migrante tem e da condição migratória. Ele tem direito a estudar? Tem, independe da condição migratória. A Polícia Federal

não vai tirar essa pessoa compulsoriamente, ela vai notificar. Você está estudando? Legal. Você pode, mas você precisa se registrar com a Polícia Federal. Porque, se você marginaliza esse imigrante, a tendência dele é ser o que? É ser explorado. E se você traz essa pessoa para o Estado – eu botei o endereço dele, eu botei a conta dele, número de telefone dele – e se ele tiver problema, ele vai procurar a própria polícia. Então, a nossa ideia aí dentro da Polícia Federal, hoje, é fazer de tudo para poder regularizar essas pessoas, pra gente poder gerenciar a crise. Então, a nossa ideia, hoje, não é um controle migratório. é um gerenciamento de fluxo.

**P:** Com relação à língua dos venezuelanos, há algum problema, alguma barreira linguística, no atendimento?

**Nelson:** Não, nenhuma. Na Polícia Federal nós temos colegas que falam diversos idiomas, então, quanto ao atendimento, nesse aspecto, nós não temos problemas. Agora, os venezuelanos tiveram muitos problemas aqui na cidade de Foz justamente por causa do espanhol deles. Eles não conseguiam se comunicar e muitos deles solicitaram refúgio aqui, mas com o tempo eles migraram para Argentina, por conta da língua.

**P:** Bom, então, quase se encaminhando para o final, pensando no público menor de idade... Há alguma ação ou política específica da Polícia Federal no caso de crianças imigrantes? Elas são encaminhadas para escolas, ou as famílias recebem alguma instrução, alguma orientação, da parte de vocês?

**Nelson:** É, trazendo um caso prático aqui, nós somos muitos criticados pela imprensa aqui. “Ah, porque tem muita criança e adolescente que vem do Paraguai que tá no sinal pedindo dinheiro...” Só que, quando se fala em criança e adolescente, nós temos que fazer uma análise jurídica, se é um risco aceitável, tolerável ou inaceitável. Hoje, há uma proteção integral à criança e ao adolescente no direito internacional, é um dever de todo estado soberano fazer com que os direitos da criança sejam respeitados. Então, nós temos, no caso da criança, várias normas aqui no Brasil do direito internacional, internalizadas aqui no país, que protege essa criança e adolescente, mas, então – como é que eles falam? – “a fronteira está aberta”, mas a polícia tá seguindo a lei. Então, quando se trata de criança e adolescente o que se faz? A criança e o adolescente ela pode estar desacompanhada, separada da família, e a autoridade migratória ela vai avaliar a condição de vulnerabilidade dela. Ela pode até tá sem documento, nós vamos poder admitir essa criança e adolescente em caráter excepcional, por causa dessa proteção que ela tem hoje. Então, não é só a Polícia Federal que faz parte desse processo de acolhimento de crianças e adolescentes, né? São vários órgãos envolvidos nisso, inclusive órgãos colegiados como a CONANDA, a Defensoria Pública da União... O Conselho Tutelar é o órgão especializado para isso. Eu já participei de várias reuniões com eles, e eles não sabiam disso, e eles criticavam a gente. Não, mas a norma diz que é para eu encaminhar para vocês... E o Cnig, que é o Conselho Nacional de Imigração. Esses quatro órgãos são responsáveis... E a Vara da Infância e da Juventude.... Esses vários órgãos

são os responsáveis de acolher essa criança e adolescente. O primeiro órgão que tem que fazer isso, que tem que ser encaminhado, é ao Conselho Tutelar. O Conselho Tutelar tem que acionar o Ministério Público, a Vara da Infância e Juventude, a Defensoria Pública da União.... Inclusive, a Defensoria Pública da União ela vai ser a dona do procedimento, praticamente, de encaminhamento para alguma outra autarquia que acolhe, para que essa criança possa ter uma alimentação, uma estadia. Então, não é só a Polícia Federal. São vários órgãos que fazem esse procedimento e esse acolhimento.

**P:** Um caso prático, se passar pela Polícia Federal, o procedimento é encaminhar para o Conselho?

**Nelson:** Pro Conselho Tutelar que é o órgão que tem a especialidade nisso. Inclusive, a norma fala isso, para encaminhar para o Conselho Tutelar.

**P:** Certo. Eu queria agradecer, então, e perguntar se o senhor tem mais alguma coisa que gostaria de acrescentar...

**Nelson:** Não. É..., assim, a gente poderia ficar a tarde toda conversando aqui...

**P:** Bom, nesse caso, eu gostaria de agradecer a colaboração do NUMIG na sua pessoa. Muito obrigado.