Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

João dos Santos Barros

Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: a narrativa de ser estrangeiro

Rio de Janeiro
2024

João dos Santos Barros

Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: a narrativa de ser estrangeiro

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B277 Barros, João dos Santos
Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: a narrativa de ser estrangeiro/ João dos Santos Barros. – 2024.
179 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Imigrantes – Venezuela – Teses. 3. Ensino médio – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br CDU 37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

João dos Santos Barros

Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: a narrativa de ser estrangeiro

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof.ª Drª. Alexandra Lima da Silva

Afiliação conforme modelo acima

_____

Prof.ª Drª. Janaína Moreira Pacheco de Souza

Faculdade de Educação – UERJ

_____

Prof.ª Drª. Cora Elena Gonzalo Zambrano

Faculdade de Educação - UERJ

_____

Prof. Dr. Ezer Wellington Gomes Lima

Universidade Federal de Rondonópolis

_____

Prof.ª Drª Maria Letícia Cautela de Almeida Machado (Suplente)

Faculdade de Educação – UERJ

_____

Prof.ª Drª Erlina Martins Batista (Suplente)

Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal

Rio de Janeiro

2024

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais que fazem da educação, inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, agricultores, por terem me ensinado o caminho da educação e não o caminho da roça. Agradeço por terem possibilitado que eu estudasse e não trabalhasse, quando estudante da Educação Básica. Dos calos que estão em suas mãos, alguns deveriam ser meus. Muito obrigado, seu Raimundo Alves de Barros e dona Maria do Rosário dos Santos Barros *(In Memoriam).* Suas orações ecoam pelo universo e me encontram por onde eu for, Mainha.

Agradeço aos meus irmãos pelo carinho, pelo incentivo, pelo orgulho mútuo que cultivamos e por todo o amor que nos cerca.

Agradeço ao meu marido e companheiro de quase uma década, Tarsis Cavalcante, pelo apoio nos dias difíceis e pelo encorajamento que motivaram a caminhada. Obrigado, Nêgo.

Agradeço à querida e amada amiga Eleonor Valéria Evangelista, porque minha vida na cidade do Rio de Janeiro não seria a mesma se nossos caminhos não tivessem se cruzado no início de 2020.

Agradeço à querida e amada amiga Noca Medeiros pelo acolhimento durante esses quatro anos que vivo longe de casa. Sua sensibilidade e simplicidade me cativam.

Agradeço à minha querida e amada amiga Claudiane Martins por todas as orações e pelo companheirismo durante os três meses que estive em Boa Vista, executando a coleta de dados da pesquisa. Você foi/é fundamental. Obrigado, Clauzinha.

Agradeço à minha tia Maria Paiva por ter me recebido em sua residência no decorrer dos três meses da pesquisa de Campo na capital de Roraima.

Agradeço à querida amiga e diretora do Jornal Folha de Boa Vista, Paula Cruz, por ter sido um ponto de luz na escuridão, ao longo dos anos. Muito obrigado por ter estendido a mão sempre que precisei, em qualquer tempo. Você faz parte da minha história de vida e, por consequência, da trajetória acadêmica.

Agradeço à Direção e Coordenação Pedagógica das Escolas Estaduais Maria das Dores Brasil e Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, por terem me recebido e auxiliado na seleção dos alunos venezuelanos e possibilitado que as entrevistas ocorressem sem interferências e impedimentos.

Agradeço à professora Neivana Lima, da Escola Estadual Maria das Dores Brasil, pelo convite para acompanhar suas aulas de Língua Portuguesa, literatura e produção textual para imigrantes.

Agradeço ao professor Diego Araújo de Almeida e à professora Rosalete Saldanha, ambos servidores da Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR), pelas orientações e informações compartilhadas antes, durante e após a realização da pesquisa.

Agradeço aos agentes da Operação Acolhida do Exército Brasileiro e colaboradores do ACNUR/ONU pela oportunidade de conhecer os abrigos.

Agradeço aos estudantes que partilharam de suas dores e perspectivas enquanto sujeitos da escola pública brasileira e indivíduos no contexto social. Ouvir suas histórias de vida foi um aprendizado e um espanto.

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) por permitirem que tantos estudantes brasileiros tenham acesso à formação continuada com qualidade. Tenho muito orgulho de ter sido aluno de uma instituição tão importante para o Rio de Janeiro e para o Brasil, assim também como me orgulho de ter estudado em um programa de excelência.

Agradeço à FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) pela concessão de bolsa durante o curso de doutorado. Muito obrigado.

Agradeço aos professores do ProPEd, especial e principalmente ao meu orientador Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, pela dedicação e seriedade enquanto docente, pela disciplina e o rigor na produção do conhecimento, pela preocupação que têm com seus orientandos. Você é incrível, querido Senna. Muito obrigado!

Por fim e, mais importante, agradeço ao Deus de amor pelo dom da vida e por ter cuidado de mim.

Para começar - gostaria de me confiar a palavras que sejam, se possível fosse, nuas. Gostaria de eleger palavras que sejam, para começar, nuas, simplesmente, palavras do coração.

DERRIDA

RESUMO

BARROS, João dos Santos. *Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista:* a narrativa de ser estrangeiro**.** 2024. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Com o intenso fluxo migratório de venezuelanos, desde 2015, quase 1 milhão de estrangeiros oriundos do país vizinho entraram no Brasil e, desse total, 510.499 decidiram ficar no território brasileiro, conforme dados do governo federal (Brasil, 2023). Além do deslocamento geográfico, as crianças e adolescentes que acompanharam suas famílias, migraram para as escolas brasileiras e vivenciaram o processo de integração à nova realidade escolar, discrepante da experiência herdada no país de origem, por ser outro sistema de ensino. Como consequência, precisam se adequar à língua, à escrita, à cultura de um outro ambiente escolar e de uma outra sociedade, aos conflitos do convívio social dentro e fora da escola, assim também ao drama de ser sujeito à margem no Brasil, sofrendo preconceitos diversos e xenofobia, vivendo em péssimas condições de moradia, além das questões acerca da identidade enquanto aluno e imigrante. Portanto, o objeto da pesquisa se fundamenta nas narrativas de vida de sujeitos da migração venezuelana no contexto escolar de Roraima. O objetivo geral é identificar o perfil do sujeito escolar oriundo de fluxos migratórios entre Venezuela e Brasil, à luz das narrativas de estudantes do ensino médio em escolas públicas de Boa Vista/RR. A metodologia da pesquisa é qualitativa e fundamenta-se nas narrativas de vida, a partir de entrevistas coletadas na pesquisa de campo. Nas reflexões desse contexto estão, a psicologia e sociologia do sujeito da imigração, a prática do professor, a conduta da escola, o papel do Estado e os fatores sociolinguísticos que cercam o imigrante e as relações sociais, para evidenciar a necessidade de políticas educacionais de acolhimento. Como aporte teórico das narrativas (auto)biográficas nos baseamos, principalmente, nos estudos de Souza (2019) sobre ser professor na região de fronteira; Marinas (2007, 2014), sobre prática e cênica da linguagem, além de Le Grand e Pineau (2012), Josso (2014), Bragança (2012, 2014) e Souza (2014, 2019) na abordagem das narrativas (auto)biográficas como processo de formação dos sujeitos.

Palavras-chave: imigração; escola brasileira; aluno venezuelano; integração; narrativa (auto)biográfica.

ABSTRACT

BARROS, João dos Santos. *Venezuelan immigrants as school subjects in Boa Vista*: the narrative of being a foreigner. 2024. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

With the intense migratory flow of Venezuelans, since 2015, almost 1 million foreigners from the neighboring country have entered Brazil and, of this total, 510,499 have decided to remain in Brazilian territory, according to data from the federal government (Brasil, 2023). In addition to geographic displacement, children and adolescents who accompanied their families migrated to Brazilian schools and experienced the process of integration into the new school reality, which differs from the experience inherited in the country of origin, as it is a differentiated education. system. As a consequence, they need to adapt to the language, writing, culture of another school environment and another society, to the conflicts of social life inside and outside of school, as well as to the drama of being subjected to the margins in Brazil, suffering various prejudices and xenophobia, living in terrible housing conditions in addition to questions about identity as a student and immigrant. Therefore, the object of the research is based on the life narratives of Venezuelan migratory subjects in the school context of Roraima. The general objective is to identify the profile of the school subject based on migratory flows between Venezuela and Brazil, in light of the narratives of high school students from public schools in Boa Vista/RR. The research methodology is qualitative and is based on life narratives based on interviews collected in field research. The reflections in this context include the psychology and sociology of the subject of immigration, the practice of school management, the role of the State and the sociolinguistic factors that surround the immigrant and social relations, to highlight the need for political education. As a theoretical contribution to (auto)biographical narratives, we rely mainly on studies of Souza (2019) about being a teacher in the border region; Marinas (2007, 2014), on the practice and scenic nature of language, as well as Le Grand and Pineau (2012), Josso (2014), Bragança (2012, 2014) and Souza (2014, 2019) in the approach to (self) narratives biographical studies as a process of subject formation.

Keywords: immigration; brazilian school; benezuelan student; integration; (auto)biographical narrative.

RESUMEN

BARROS, João dos Santos. *Inmigrantes venezolanos en la condición de sujetos escolares en Boa Vista:* la narrativa de ser extranjero**.** 2024. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

Con el intenso flujo migratorio de venezolanos, desde 2015, casi 1 millón de extranjeros del país vecino ingresaron a Brasil y, de ese total, 510.499 decidieron permanecer en territorio brasileño, según datos del gobierno federal (Brasil, 2023). Además, del desplazamiento geográfico, los niños y adolescentes que acompañaban a sus familias migraron para las escuelas brasileñas y vivieron el proceso de integración a la nueva realidad escolar, que difería de la experiencia heredada en su país de origen, por tratarse de un sistema educativo diferente. En consecuencia, necesitan adaptarse a la lengua, la escritura, la cultura de otro ambiente escolar y de otra sociedad, a los conflictos de la vida social dentro y fuera de la escuela, así como al drama de estar sujetos a los márgenes en Brasil. sufriendo prejuicios y xenofobia, viviendo en pésimas condiciones de vivienda, además de cuestiones sobre su identidad como estudiante e inmigrante. Por tanto, el objeto de la investigación se fundamenta en las narrativas de vida de sujetos de la migración venezolana en el contexto escolar de Roraima. El objetivo general es identificar el perfil del sujeto escolar proveniente de los flujos migratorios entre Venezuela y Brasil, a la luz de las narrativas de estudiantes del instituto en las escuelas públicas de Boa Vista/RR. La metodología de investigación es cualitativa y se basa en narrativas de vida, a partir de entrevistas recogidas en la investigación de campo. Las reflexiones en este contexto incluyen la psicología y sociología del tema de la inmigración, la práctica docente, la conducta de la escuela, el papel del Estado y los factores sociolingüísticos que rodean al inmigrante y las relaciones sociales, para resaltar la necesidad de políticas educativas de recepción. Como aporte teórico a las narrativas (auto)biográficas, nos basamos principalmente en los estudios de Souza (2019) sobre el ser docente en la región fronteriza; Marinas (2007, 2014), sobre la práctica y el carácter escénico del lenguaje, además de Le Grand y Pineau (2012), Josso (2014), Bragança (2012, 2014) y Souza (2014, 2019) en el acercamiento a las narrativas (auto)biográficas como proceso de formación del sujeto.

Palabras clave: inmigración; escuela brasileña; estudiante venezolano; integración; narrativa (auto)biográfica.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Foto: Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante 32
Figura 2 – Foto: Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil. 33
Figura 3 – Imagem: Dados de movimentação de imigrantes venezuelanos no Brasil 40
Figura 4 – Imagem: Mapa de Roraima e a localização fronteiriça de Pacaraima 42
Figura 5 – Foto: Marco de divisa territorial Brasil/Venezuela 44
Figura 6 – Foto: Fiscalização aduaneira na fronteira Brasil/Venezuela 44
Figura 7 – Foto: Quadro de comparação da educação básica Brasil/Venezuela 76
Figura 8 – Foto: Resumos elaborados em espanhol por um aluno venezuelano 91
Figura 9 – Foto: Uso da conjunção aditiva “y” e “e” no espanhol e no português 92
Figura 10 – Foto: Texto integral da redação de um aluno venezuelano 93
Figura 11 – Foto: Abrigos Rondon I, II, III, 13 de Setembro e Posto de Triagem 132
Figura 12 – Tipo de moradia construída nos abrigos 133
Figura 13 – Posto de Triagem da Operação Acolhida 133
Figura 14 – Abrigo Pintolândia – Indígenas 134
Figura 15 – Abrigo Jonokoida para indígenas Warao, em Pacaraima 134
Figura 16 – Alojamento BV-8, em Pacaraima 135
Figura 17 – População venezuelana refugiada e migrante fora dos abrigos em Boa Vista 136
Figura 18 – População venezuelana refugiada e migrante fora dos abrigos em Pacaraima 137

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Censo Escolar de Boa Vista (2015-2022) 53
Gráfico 2 - Censo Escolar de Roraima (2015-2022) 54

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 PERCURSO METODOLÓGICO 20
1.1 Narrativa (auto)biográfica como método de pesquisa 20
1.2 As narrativas de vida como processo mediador do ouvir, entender, aprender e intervir 23
1.3 Etapa preliminar da pesquisa de campo 27
1.4 Etapa de coleta de dados 28
1.5 Instrumento de coleta de dados 30
1.6 Análise e discussão dos dados 31
1.7 Descrição das escolas 31
1.7.1 Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante 31
1.7.2 Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil 32
1.8 Descrição dos participantes 33
2 IMIGRAÇÃO 35
2.1 Imigrar para sobreviver: quando a falta de opção se torna obrigação 36
2.2 A rota da imigração e a chegada de venezuelanos ao Brasil 40
2.3 Itinerários da migração forçada e as narrativas marcadas pelo trauma 47
3 INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE IMIGRANTES 51
3.1 Legislação e inclusão de alunos venezuelanos nas escolas de Roraima 51
3.1.1 Os venezuelanos na escola brasileira e legislação em vigor 53
3.1.2 Os desafios da política de integração nas escolas do município de Boa Vista e do Estado de Roraima 56
3.1.3 Matrícula acessível para crianças e adolescentes migrantes na educação básica e a nova resolução do CNE 60
3.1.4 Política linguística baseada no monolinguismo 64
3.2 O imigrante como aluno no contexto da psicologia social e da sociologia 67
3.3 O sentimento diário de ir à escola: percepções de estudantes imigrantes sobre o contexto escolar do Brasil 72
4 DA FALA À ESCRITA 84
4.1 Contato linguístico, bilinguismo e sociolinguística 84
4.2 A escrita como traço das histórias de vida 89

4.3 Desenvolvimento escolar do estudante venezuelano no contexto de bilinguismo 96
5 ASPECTOS CULTURAIS 105
5.1 A identidade e diferença: Sobre o sentimento de ser estrangeiro 105
5.2 A diferença cultural, singularidades de diferenças e os sujeitos diversos da diferenciação 111
5.3 Alunos venezuelanos e os conflitos das identidades em diferença 118
5.4 A subjetividade como ponto de partida das histórias de vida 124
6. PERIFERIA, ABRIGO OU RELENTO 130
6.1 Contexto Social dos estudantes venezuelanos em Roraima 131
6.2 O lugar ideal para os que vivem à margem 139
6.3 Sujeitos à: Preconceitos diversos e crime de xenofobia 143
6.4 A constituição do sujeito e as perspectivas futuras em território brasileiro 152
CONSIDERAÇÕES FINAIS 157
REFERÊNCIAS 160
APÊNDICE A 173
APÊNDICE B 175
APÊNDICE C 178
APÊNDICE D 179

INTRODUÇÃO

Os fluxos migratórios do início do século XXI refletem-se no Brasil, tal como no caso dos inúmeros venezuelanos que hoje se instalam em Boa Vista/RR. Para os estudantes imigrantes, o que significa uma educação estrangeira, que a poucos acolhe? O que deve reger as políticas públicas de educação para este tipo de sujeito escolar? São questionamentos que não foram respondidos desde 2015, quando a imigração empurrou milhares de pessoas para Roraima.

Desde então, foram elaboradas algumas medidas interventivas. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista (SMEC) publicou a resolução 01/2019 para garantir acesso e permanência de alunos venezuelanos à rede de ensino do município. Conforme o Censo Escolar (Boa Vista, 2022) os imigrantes de origem venezuelana somavam 18,6% dos 49.365 alunos matriculados, considerando que são 9.191 estudantes.

Em 2022, dos 78.911 estudantes da rede estadual de ensino, 8.136 eram imigrantes venezuelanos matriculados nos anos do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da rede Estadual de Educação, um percentual de 10,4%, de acordo com o Censo Escolar (Roraima, 2022). A Secretaria Estadual de Educação de Roraima (SEED), por sua vez, emitiu uma portaria para priorizar a matrícula de estudantes oriundos da Venezuela, assegurando o acesso à educação e ofertou um curso de formação em educação emergencial para professores (Unicef, 2019).

O governo federal, por meio do CNE (Conselho Nacional de Educação), elaborou e publicou a resolução 01 de 13 de novembro de 2020 (Brasil/CNE, 2020) de modo que crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e os que solicitaram matrícula nas redes públicas de educação básica do Brasil possam, sem requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, ter a matrícula efetivada.

A decisão se baseia nos termos do Art. 24 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996), assim, nenhum indivíduo deve sofrer discriminação por conta de sua nacionalidade ou por ser imigrante. A partir de agora, sempre que houver demanda de matrícula, esta será imediatamente assegurada. A normativa serve também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com as vagas disponíveis nas escolas.

Mesmo sem apresentar tradução juramentada de documento que comprove escolaridade anterior, dos documentos pessoais, de documentos provisórios ou definitivos de migração, como o Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM), até se o prazo de validade dos documentos estiverem expirados e

condição migratória irregular, o acesso à escola, por meio da matrícula, deverá ser mantido, pois o CNE entende que os sujeitos estão em situação de vulnerabilidade.

Vieira (2001), ressalta que o estado tem a obrigação de desenvolver políticas para vulneráveis.

> As políticas sociais, apoiadas em direitos sociais, tornam obrigatórias e imediatas as medidas estatais para elevar a condição humana dos titulares desses direitos. Tais medidas vêm em resposta às necessidades sociais e transformam em realidade os direitos sociais, sobressaindo nas medidas os pobres e os miseráveis (Vieira, 2001, p. 19).

Nesse contexto, chegamos ao cerne da questão que é o processo de integração desses alunos nas escolas de Roraima, sobretudo considerando os fatores sócio-histórico-linguísticos, o que demanda uma nova visão sobre a prática docente e sobre a composição da diversidade nas escolas.

Em relação ao método da pesquisa, baseado nas histórias de vida, Souza (2019, p. 92) explica que, no âmbito da educação, essa abordagem teórico-metodológica, "[...] prima pela individualidade, vivência, experiência e globalidade do sujeito, que passaram a ser reconhecidas".

De acordo com Bragança (2014, p. 79), as narrativas "[...] se desdobraram em múltiplas possibilidades que envolvem diferentes caminhos para partilha oral e escrita das experiências de formação vividas pelos sujeitos e pelos grupos".

Conforme Bolívar (2014 p.115), as narrativas tornaram-se "[...] uma encruzilhada da investigação teórica e metodológica das ciências do homem", o que ele define como "[...] fenômeno que se investiga como o método da investigação" (Bolivar, 2014, p.115).

Pineau e Le Grand (2012, p. 37) afirmam que as narrativas privilegiam "[...] as dimensões das trocas linguísticas (contratos, atos de linguagem, relação de interlocução, a narrativa sendo considerada acima de tudo, como texto)". No entanto, esclarecem que durante o ato de enunciação, o sujeito constitui um espaço autorreferencial à medida em que narra de si mesmo.

Nesse sentido, elaboramos as etapas para efetivação da pesquisa com foco nessa abordagem metodológica. A partir disso, construímos a seguinte hipótese: As narrativas de vida compõem um tecido de drama capaz de evidenciar o perfil do estudante venezuelano em sua tentativa de autorregulação no ambiente escolar brasileiro.

O objeto da pesquisa são as narrativas de vida de sujeitos da migração venezuelana no contexto escolar de Roraima.

O objetivo geral é identificar o perfil do estudante do Ensino Médio, oriundo do fluxo migratório, a partir da narrativa de vida.

Nessa perspectiva, iremos pontuar as relações entre escola e identidade, a cultura escolar brasileira em oposição à cultura individual dos alunos venezuelanos e sua condição como sujeito da escola do Brasil.

Partindo desse princípio, temos os seguintes objetivos específicos:

I) Descrever como as narrativas de vida se fundamentam como metodologia de pesquisa;

II) Contextualizar o itinerário migratório Venezuela x Brasil e as narrativas de vida dos estudantes venezuelanos;

III) Analisar a integração de alunos venezuelanos na escola brasileira e a legislação em vigor;

IV) Verificar como a sociolinguística se articula no contexto da sala de aula no que se refere à fala e a escrita de alunos imigrantes da Venezuela;

V) Explicar a relação dos aspectos culturais e das identidades em diferença com a vivência dos alunos no contexto da imigração e suas subjetividades.

VI) Avaliar o contexto social, a partir das narrativas de vida, a resiliência de alunos venezuelanos diante da intolerância, dos preconceitos e da xenofobia.

Fizemos um diálogo simultâneo da análise investigativa dos conceitos socio-histórico-cultural-linguísticos e das narrativas ao longo do texto, de modo que não há um capítulo específico para análise das narrativas de vida coletadas durante as entrevistas da pesquisa de campo.

Utilizamos os termos “imigrante”, “estrangeiro”, “refugiado” e “migrante” para tratar dos sujeitos em trânsito. Conforme o Delfim (2019, p. 10), “’imigrante’ se refere em específico à pessoa que vem de um outro país, enquanto “emigrante” é quem deixa seu país de origem para viver em outro – ou seja, o imigrante é considerado um emigrante para seu país de origem.

A denominação de “migrante” se refere, de forma generalizada a todos os que estão em deslocamento de uma região para outra, podendo ser de um país para outro. Portanto, se vamos tratar especificamente sobre um grupo que se desloca para um outro país, a classificação pode ser tanto de “imigrante” quanto de “migrante”.

O estrangeiro, por sua vez, é aquele que vem de outro país, que tem outra nacionalidade, outra origem. Para o senso comum, segundo Koltai (1997, p. 7), “[...] estrangeiro é alguém que vem de outro lugar, que não está em seu país e que, ainda em que em certas ocasiões possa ser

bem vindo [...] a categoria sociopolítica que o estrangeiro ocupa o fixa numa alteridade que implica, necessariamente, uma exclusão".

No caso dos refugiados, inevitavelmente são migrantes, considerando que ambos precisam deixar o país de origem e seguir para um outro país de destino. A diferença entre as duas categorias de sujeitos consiste na motivação desse deslocamento. Para o refugiado, "Permanecer no país de origem representa risco à própria vida, uma ameaça grave, um temor fundado de perseguição", enquanto "[...] para os demais migrantes, pelo menos em tese, não existe necessariamente um risco à sua vida ou integridade física caso retornem à sua terra natal" (Delfim, 2019, p. 13).

Ademais, os refugiados estão respaldados oficialmente e, por conta da condição, têm direito a obtenção do Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), Carteira de Trabalho e CPF quando estiverem no território do país que os acolheu.

Ainda que migrantes e refugiados estejam socialmente vulneráveis, "os últimos, quando reconhecidos legalmente, recebem garantia de proteção institucionalizada, porque já tiveram, em seus territórios de origem, constatada a violação de seus direitos humanos" (Silva; Di Pierro, 2022, p. 166).

Associar a palavra refugiado a fugitivo ou criminoso é um erro, porque "os refugiados são pessoas que não tiveram outra opção senão a de sair de seus países de origem, por motivos de perseguições diversas e de violações de direitos humanos, situações que podem custar-lhes a vida (Delfim, 2019, p. 10).

De acordo com Lopes (2018, p. 104), "A imigração e o refúgio são reconhecidos pelo Direito Internacional como importantes questões de Direitos Humanos, pois os imigrantes (principalmente aqueles admitidos por questões humanitárias) e refugiados são particularmente mais vulneráveis à discriminação e à opressão".

No bojo das discussões, o primeiro capítulo aborda a narrativa (auto)biográfica como método e como parte da fundamentação da pesquisa. Fizemos a descrição dos participantes, das escolas, das etapas preliminares da coleta de dados, a execução da pesquisa de campo e os resultados obtidos. Retomamos aqui a estratégia metodológica de adotar um modelo que permitisse, na escrita do texto, fazer tanto a análise conceitual quanto a análise das narrativas, concomitantemente, baseados, principalmente, nos estudos de Nóvoa e Finger (2014); Nóvoa (1988); Josso (2006, 2010); Marinas (2007, 2014); Neves, Amorim e Frison (2020); Souza (2007); Souza (2014); Ferrarotti (1988); Pineau e Le Gran (2012) e Bragança (2012).

O segundo capítulo trata do conceito de imigração, da imigração venezuelana para o Brasil, os traumas vivenciados pelos imigrantes no itinerário forçado e obrigatório, o relato dos

estudantes sobre a saída do país de origem e chegada ao país de destino. A fundamentação teórica se concentra, especialmente, nos trabalhos de pesquisa de Zuben; Fleury e Carvalho (2018); Resstel (2015); Silva e Di Pierro (2022); Sayad (1998); Nolasco (2016); Alves (2018); Del Vecchio e Almeida (2018); Garcia (2018); Lopes (2018); Bungart Neto (2022); Nolasco e Lechner (2017); Rosa (2018) e Souza; Barros (2021).

Já o terceiro capítulo focaliza na legislação e inclusão de alunos venezuelanos nas escolas da rede municipal e estadual de ensino. Assim também, discutiu a legislação, normativas e portarias implementadas pela prefeitura de Boa Vista e pelo Estado de Roraima e que ainda estão em vigor. Por outro lado, destacamos os desafios da integração desses estudantes no contexto escolar. Ainda debatemos a política linguística baseada no monolinguismo, assim como a psicologia e sociologia do aluno imigrante e finalizamos com o relato do sentimento que os participantes da pesquisa têm quando vão à escola diariamente. Nesta seção, temos como aporte, sobretudo, as pesquisas de Gentilli (2001); Santos (2018); Vieira (2001); Sousa e Soares (2014); Spolsky (2004); Cavalcanti; Oliveira e Lemos Silva (2022); Souza e Senna (2016); Castro (2015); Castels (2008); Canen e Canen (2005); Hall (2000); Senna (2007); Freidman (2002); Bourdieu (2007); Casas & Pitluck (1995); Villas Bôas (2006); Dubet (2004); Souza (2019); Josso (2007, 2010); Souza e Menezes (2006); Passeggi, Souza e Vicentini (2011); Silva (2001); Prioste (2020); Patto (2020); Charlot (2005, 2008); Souza *et al* (2018); Souza (2010); Souza, Sousa e Catani (2007); Souza (2014); Bueno (2002); Monti e Silva (2020) e Souza e Meireles (2019).

O quatro capítulo traz uma discussão sobre contato linguístico, bilinguismo e sociolinguística, sobre a escrita do aluno venezuelano e o seu desenvolvimento no contexto de bilinguismo. Neste sentido, a base teórica se fundamenta essencialmente nos estudos de Corredor Tapias (2018); Serrano (2011); Moreno (2005); Almeida e Flores (2017); Senna (2021); Pride (1978); Ramos e Cruz (2012); Wa Thiongo (1986); Souza e Barros (2021); Silva (2001); Bourdieu (1989, 2007); Derrida (2001); Silva e Ferreira (2014); Lopes e Senna (2010); Machado; Lopes e Senna (2014, 2020); Souza e Senna (2020); Senna (2007); Santana; Roazzi e Dias (2006); Flavell *et al* (1999); Kastrup (2000); Rodrigues e Melchiori (2014); Vygotsky (1988); Melo (2004); Pinto Ferreira (1995); Canclini (2012); Morales (2019); González-Monteagudo (2008, 2012); Molinié (2003); Vieira e Trindade (2009); Santos (2007); Castro (2015) e Silva e César (2018).

O quinto capítulo verifica os aspectos culturais, como identidade e diferença estão interligados no ponto de partida das histórias de vida; a diferença cultural e os sujeitos diversos da diferenciação; os conflitos de identidade de alunos venezuelanos e a subjetividade como

propulsora das narrativas de vida. A fundamentação se concentra, basicamente, nas pesquisas de Silva (1995, 1999, 2001); Bhabha (2007, 2012); Alves (2018); Quijano (2005); Hall (1997, 2003); Appadurai (2004); Passegi (2008); Josso (2007); Foucault (1992); Bakhtin (2003); Derrida (2002); Miguel (2017); Passeggi, Souza e Vicentini (2011); Souza (2014); Nevez; Amorim e Frison (2020); Bragança (2012); Pineau e Le Grand (1993); Resstel (2015) e Rosa (2018).

O sexto e último capítulo tem como centro da investigação o contexto social dos estudantes venezuelanos que residem em Roraima, incluindo o lugar onde vivem, sempre à margem; sua condição de estar suscetível a explorações do mercado de trabalho, aos preconceitos e à xenofobia, concluindo com a constituição do sujeito a partir das perspectivas futuras no Brasil. Para isso, nos fundamentamos em Appadurai (2004, 2009); Silva (2018); Lopes (2018); Sayad (1998); Almeida e Baeninger (2011); Garin (1996); Menezes (2012); Vieira (2001); Silva (1992); Silva (2018); Bhabha (2011); Zuben; Fleury e Carvalho (2018); Menezes (2012); Figueira (2018); Ribeiro (2016); Resstel (2015); Justo (2008); Oliveira e Lacerda (2018); Derrida (2002) e Silva e Ferreira (2014).

1 PERCURSO METODOLÓGICO

Descrever como as narrativas de vida se fundamentam como metodologia de pesquisa é a primeira ação desencadeada para saber qual é o perfil do aluno venezuelano da escola pública de Boa Vista, pois, nas histórias de vida desses sujeitos está o objeto que norteia esta investigação. Sendo assim, método e conceito baseados nas narrativas (auto)biográficas estão imbricados.

O proceder do pesquisador e o caminho que escolheu trilhar para chegar ao objetivo proposto neste capítulo, além de explicar a narrativa (auto)biográfica como método, também pontua as etapas da pesquisa, desde as preliminares até a coleta de dados, instrumento de coleta, análise e discussão dos dados, descrições das escolas e dos sujeitos.

1.1 Narrativa (auto)biográfica como método de pesquisa

A pesquisa de caráter qualitativo, foi realizada em duas escolas públicas de Boa Vista/RR: Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil e Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, em turmas de ensino médio, com cinco alunos, com idades entre 15 e 19 anos, selecionados a partir do perfil biográficos e que colaboraram de forma livre e espontânea. Nas escolas estão a maior proporção de alunos imigrantes venezuelanos, por isso foram selecionadas.

> [a] pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção, história de vida, entrevistas; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais. [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo. Logo, geralmente existe um compromisso no sentido do emprego de mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo (Denzin; Lincoln, 2005, p. 17).

A coleta de dados da pesquisa ocorreu durante o primeiro semestre do ano letivo 2023, entre os meses de janeiro e abril, por meio de entrevistas (auto)biográficas, gravadas em áudio para transcrição e análise.

Teremos as narrativas de vida dos estudantes como método de pesquisa. Para Nóvoa e Finger (2014) este método de pesquisa ultrapassa o quadro lógico-formal e o modelo mecanicista, como perfis característicos da epistemologia científica dominante. Este tipo de narrativa privilegia a compreensão prática humana. “O método biográfico permite que cada

pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador" (Nóvoa, 1988, p. 13).

Conforme Marinas (2007) "[...] o método das histórias de vida tem como primeira qualidade a atenção flexível, a atenção aos indícios, por pequenos e banais que pareçam à primeira vista, nos fazem apreciar a matéria mesma de que são feitas as biografias" (p. 42).

Lima *et al.* (2015), afirma que este procedimento de narrar movimenta o sujeito da experiência sobre o próprio vivido e narrado e, através disso, extrai lições que podem ser vividas posteriormente,

> A pesquisa que pode ser deflagrada a partir da narrativa da experiência não é uma construção anterior à experiência. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem emergir as lições a serem tiradas (Idem, p.11).

Josso (2010) e Marinas (2007, 2014) destacam que o procedimento que resulta na busca da compreensão do outro será possível apenas se o pesquisador souber desenvolver a capacidade da "escuta" e do "olhar atento". Souza (2019, p.98) alerta que "Se essas habilidades não forem desenvolvidas, corre-se o risco de o pesquisador sintetizar o processo, perdendo a oportunidade de vivenciar descobertas que o conduziria a grandes reflexões". Por fim, conclui que a "A narrativa é a trilha a ser percorrida, a itinerância em busca de uma trajetória. É a ponte" (p.99).

Na concepção de Neves (2019), "[...] o método (auto)biográfico ressignifica o sentido da racionalidade pela via da concepção de sujeito e subjetividade", mas a autora frisa que

> [...] o apego exagerado ao que representa o 'método', que precede a instituição '(auto)biográfica', expõe-nos à vulnerabilidade conceitual que pela via da linguagem tencionamos reconstituir, tal como ocorre quando o emprego de expressões metodológicas não corresponde aos princípios epistemológicos, éticos, estéticos e políticos que perpassam a compreensão de sujeito, subjetividade e racionalidade próprias ao método (auto)biográfico. Em outros termos, trata-se das ocasiões em que o prefixo 'método' se sobrepõe ao '(auto)biográfico' pelo simples uso das narrativas como instrumentos de pesquisa (Neves, 2019, p. 75-76).

Por outro lado, "biografia e formação", diante de toda a complexidade que as duas palavras exprimem, estão entrelaçadas e sintetizam o método (auto)biográfico, possibilitando que *autos, bios* e *grafia* sejam religados a cada narrativa de vida, a história narrada por um indivíduo silenciado em seu contexto social e individual. Portanto, temos na ligação das palavras, a narrativa de si, da vida como produto da oralidade ou da escrita. "[...] a vida pessoal

simplesmente vivida, *Bios* de um *Autos*, beneficia-se de um novo nascimento pela mediação da *Grafia*" (Pineau, 2006, p. 48).

Neves, Amorim e Frison (2020), conceituam que "A narrativa é, assim, lugar de reconhecimento da constituição histórica da vida mediante a compreensão empreendida pelo sujeito, que conscientemente e intencionalmente, percebe a si ao pensar sobre sua existencialidade. (p. 13)

Para Souza (2014), as narrativas (auto)biográficas "construídas e/ou coletadas em processo de pesquisa ou em práticas de formação, centram-se nas trajetórias, percursos e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si". (p. 43)

As questões éticas sobre pesquisa trazem à tona a discussão sobre o contrato de pesquisa, afim de que o entrevistado esteja ciente dos objetivos e intenções do pesquisador durante a coleta dos dados, assim também como garantia de que sua identidade, como colaborador, será mantida em sigilo. Como se trata de estudantes, vulneráveis, marginalizados e menores, ainda sob responsabilidade de um adulto, não haverá qualquer possibilidade de identificação, portanto, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é apenas uma etapa de formalização da pesquisa, sem nenhuma intenção de identificar os sujeitos. Inclusive, vamos adotar como processo de identificação das narrativas como critério de discrição dos indivíduos, como Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3, Sujeito 4 e Sujeito 5.

Souza (2014) divide o procedimento de pesquisa em três tempos, sendo o primeiro tempo de análise a construção do perfil do grupo pesquisado na perspectiva individual. O segundo tempo refere-se às escutas das narrativas de vida, o que requer um olhar atento e uma leitura eficiente do pesquisador, considerando todas as complexidades deste tipo de pesquisa. O terceiro tempo trata da análise interpretativa-compreensiva das histórias de vida, desde o início.

> Desta experiência de análise compreensiva-interpretativa, destaco que os três tempos de análise como dimensão metodológica graduam entre si relações de dialogicidade e reciprocidade, tendo em vista que mantem entre si aproximações, vizinhanças, mas também singularidade em seus tempos, momentos de análise. Configurado como tempo de análise cruzada ou pré-análise, o Tempo I centra-se na organização e leitura das narrativas, tendo em vista a construção do perfil do grupo pesquisado, para, em seguida avançar na leitura cruzada, a fim de apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida-formação (Souza, 2014, p. 43).

Mesmo que o pesquisador tenha feito a transcrição de toda as histórias de vida e esteja com a escrita dessas narrativas orais "prontas", durante a análise, é essencial retomar a escuta.

> Não se trata de uma mera descrição ou arrumação de factos, mas de um esforço de construção (e de reconstrução) dos itinerários passados. É uma história que nos contamos a nós mesmos e aos outros. O que se diz é tão importante como o que fica por dizer. O como se diz revela uma escolha, sem inocências, do que se quer falar e do que se quer calar (Nóvoa, 2001, p. 7-8).

As narrativas (auto)biográficas, quando coletadas em processo de pesquisa, focalizam as trajetórias, as experiências os cursos e percursos traçados pelos sujeitos.

1.2 As narrativas de vida como processo mediador do ouvir, entender, aprender e intervir

Quem investiga determinado fenômeno por meio das pesquisas com histórias de vida, constata, de forma clara, a necessidade de um procedimento que permita pensar nas faces da existencialidade e da identidade, de modo que as marcas individuais como as crenças, científicas ou religiosas, contexto sociocultural e histórico, sejam valorizados em suas mais complexas dimensões de ser e estar no mundo. Assim, abordar as vivências em sua globalidade contribui para tomada de consciência das diferenças e similaridades entre os sujeitos de um mesmo grupo.

É importante ter as inquietações como princípio de qualquer processo de investigação e, no caso abordado neste trabalho, ouvir os estudantes imigrantes venezuelanos é a maneira mais eficiente de evidenciar como se percebem no contexto escolar de Roraima e contribuir com a formação dos sujeitos.

Este tipo de pesquisa também propicia o questionamento das continuidades e rupturas tanto para o pesquisador quanto para o sujeito da pesquisa, tendo em vista que, durante as narrativas (auto)biográficas, o relato das experiências gera reflexão e pode ser um ponto crucial para as mudanças que os envolvidos na pesquisa supõem ser necessárias. “O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular” (Josso, 2007, p.415). Neste mesmo sentido, “[...] a pesquisa (auto)biográfica nasce do indivíduo, em sua inserção social, mediante modos próprios de biografização e de seus domínios social e singular [...]” (Souza, 2014, p. 41).

O pesquisador precisa estar atento para cada história relatada pelo sujeito da pesquisa, na intenção de intervir nos momentos possíveis de articulação. Ter a sensibilidade para perceber esses registros, permite que o fio condutor da história de vida se prolongue por mais algum tempo e, nesse processo, se obtenha a narrativa de experiências que não seriam descritas sem

um novo questionamento, sem a orientação, sem a atitude de quem quer vislumbrar todas as possibilidades de conhecer a história durante a narrativa.

> Esses laços visam favorecer o trabalho de reconstrução oral, depois escrita, da história de sua formação; um trabalho de análise e de interpretação da escuta e do diálogo; uma pesquisa de compreensão; uma confrontação das sensibilidades e das ideias; e finalmente das comparações entre relatos, épocas, gêneros, percursos culturais, origens sociais (Josso, 2006, p. 375).

Antes desse procedimento de escuta das narrativas de vida dos participantes da pesquisa, estabelecer um contrato é essencial para definir os limites, sem o qual não há garantia de confiança, o que incorre na dificuldade de socialização, de narração e de reflexão sobre os relatos de experiência. De qualquer forma, é imprescindível entender que cada narrador decide o que falar e o que quer guardar consigo.

> [...] Ao longo de nossa 'viagem', por ocasião dos procedimentos de história de vida e formação, escolhemos um porto de atracação momentânea e lá amarramos nosso barco no tempo dessa escala em que iremos revisitar nosso passado tal como ele reemerge no contexto biográfico presente e tal como ele é alimentado pela partilha e pela reflexão intersubjetiva sobre os diferentes registros de nossa formação ao longo de nossa existência. O nó de atracação deve ser feito de tal forma que, se houver tempestade ou tempo ruim, ele não se afrouxe, mas facilmente seja desatado quando chegar o momento da partida, ao fim do procedimento. [...] Revisitar sua história, juntamente com o que guia, no momento presente, esta retrospectiva, para extrair dela o que pensamos ter contribuído para nos tornarmos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e nosso ambiente humano e natural e tentar compreender melhor, é o primeiro desafio da pesquisa dos elos que nos deram forma. [..] A corda é o elo de ligação. Os nós são amarras. O desatar dos nós são os relatos. O laço são os fatores que direcionam a narrativa, aquilo que o narrador julga importante relatar durante a entrevista (Josso, 2006, p. 376).

Diante do questionamento do guia, o objetivo não deve ser apenas que as memórias se façam reemergir, mas como os sujeitos lidam com a resiliência durante a narrativa da história de vida, enquanto isso, o pesquisador faz o esforço para compreender a articulação entre a história e o processo de formação desses sujeitos, a partir de que perspectiva eles se enxergam no presente a partir do passado e como lidam com o tempo futuro. "[...] O processo é pôr-se a caminho, nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa, nos guia, nos atrai" (Josso, 2006, p. 379).

A partir das metáforas utilizadas por Josso (2006), podemos depreender que os nós são responsáveis pela produção de um saber existencial num determinado ambiente, no nosso caso, a escola, onde é possível atá-los e desatá-los, comparando ao ato de ligar-se e desligar-se, desligar-se e religar-se. Sem o nó, os laços não se manifestam e são obstáculos no caminho. Por outro lado, sempre que desatados, geram a oportunidade de outros laços se manifestarem

durante a narrativa. “[...] Nós estamos na vida porque existimos mediante uma multiplicidade de laços simples ou complexos. Esses laços são o nosso fundamento e, como tal, eles nos sustentam e, nesse mesmo instante, somos dependentes deles [...]” (Josso, 2006, p. 379).

Segundo Miguel (2017), esse processo de pesquisa com a autobiografia, mescla as vidas do informante (narrador das histórias de vida) e do escritor, quem edita, grava, transcreve ou escreve a história. “Esta relação é especial; não é uma interação inócua ou invisível. O escritor/a deve ser consciente de que seus próprios preconceitos, teorizações e crenças podem fazer variar a história de vida que edita” (p.35).

Bragança (2012) acredita nas interferências do pesquisador, mas faz outros apontamentos ao revelar que as histórias de vida “[...] faz-nos perceber uma multiplicidade de fios” e que o olhar do investigador lançado sobre os fios, varia de acordo com a “referência epistemológica”, pois o percurso histórico evidenciou que “as histórias de vida podem estar a serviço de diferentes perspectivas de construção do conhecimento”, motivo pelo qual a autora justifica esse tipo de abordagem metodológica em campos distintos das ciências humanas (p.48-49).

Delory-Momberger (2012) acrescenta que a entrevista narrativa como instrumento de coleta de dado tem como principal finalidade destacar as subjetividades no exercício da escuta holística para analisar tanto a “exterioridade social e interioridade pessoal” (p. 526).

> [...] A entrevista de pesquisa biográfica instaura assim um duplo empreendimento de pesquisa, um duplo espaço heurístico que age sobre cada um dos envolvidos: o espaço do entrevistado na posição de entrevistador de si mesmo; o espaço do entrevistador, cujo objeto próprio é criar as condições e compreender o trabalho do entrevistado sobre si mesmo (Delory-Momberger, 2012, p. 527).

Souza (2014) explica que as disposições construídas durante um processo de entrevista “[...] abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou a práticas de formação” (p. 42).

Em geral, em pesquisas desta natureza, os sujeitos terão seu perfil biográfico descrito a partir do mapeamento de identificadores, como as questões socioculturais, família, relações interpessoais, fatores econômicos, questões de gênero, idade, etc. São aspectos importantes da formação individual e coletiva, da mesma forma que é necessário dialogar sobre as implicações ou dificuldades para narrar suas histórias.

> O papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual perceba os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas. Os relatos somente são relevantes porque respondem à historicidade e subjetividade dos sujeitos em suas itinerâncias e formação (Souza, 2007, p. 68).

Os critérios estabelecidos para analisar as narrativas de vida precisam estar associados às leituras que o pesquisador faz durante a escuta, para entender como o narrador seleciona o modo para relatar/escrever sobre si, tendo em vista suas referências pré-estabelecidas e o seu perfil biográfico. Nesse processo, também é possível analisar a trajetória de vida, as exterioridades e subjetividades implícitas em cada narrativas.

> No âmbito da história da educação as pesquisas (auto)biográficas tem apresentado contribuições férteis para a compreensão da cultura e do cotidiano escolar, da memória material da escola e se apropriado das escritas (auto)biográficas, das narrativas de formação, como testemunhos, indicativos, das relações com a escola [...] (Souza, 2007, p. 69-70).

A pesquisa (auto)biográfica não pode ser negada como ciência e resiste pelo não apagamento da memória. Além disso, tem sua importância tanto para as narrativas, quanto para as biografias e autobiografias como resultado da formação individual e coletiva dos povos brasileiros. Aquele que se submete a pesquisas que se originam em histórias de vida é um defensor "[...] da vida, do cotidiano, da democracia e da memória" (Monti; Silva, 2020, p.204).

Bragança (2012) afirma que "[...] a incorporação das histórias de vida como caminho metodológico expõe, para as ciências humanas e sociais, o desafio de trabalhar fora do quadro lógico-formal e positivista", tendo que, para isso, reenviar "o olhar para uma perspectiva aberta à incorporação da subjetividade como elemento fundamental da constituição epistemológica do saber nesse campo do conhecimento, já que fundada na interação social, no olhar do sujeito" (Bragança, 2012, p.38).

A princípio, de acordo com Poirier *et al*. (1999, p. 11), o método biográfico surgiu para "[...] registrar a escuta das últimas testemunhas" e impedir que documentos desaparecessem, de modo que os não contemplados pela história oficial tivessem voz.

As histórias de vida dão sentido à existência humana por meio do rompimento de um modelo formalizado, lógico e cartesiano, pois o foco são as experiências individuais ou coletivas que se fundamentam através da compreensão dos aspectos sócio-históricos dos sujeitos. Apesar de não usar uma única técnica para coleta de dados e informações, não é uma ciência isolada, como já explicamos, anteriormente. "[...] os estudos com as histórias de vida

em formação e as narrativas autobiográficas, ao priorizar o humano situam-se numa perspectiva epistemopolítica" (Passeggi; Souza, 2017, p. 11).

Inclusive, a entrevista (auto)biográfica, segundo Pineau e Le Grand (2012) é um exercício dialógico uma dimensão amplificada da vida, considerando as diferentes fases da narrativa do sujeito da pesquisa e da organização desse relato em texto, pelo investigador.

O trabalho com a pesquisa (auto)biográfica se concentra numa densa camada que envolve questionamentos, a busca por ouvir, compreender e apreender a partir das experiências de vida dos sujeitos individuais-plurais em suas diversidades nos contextos social e educacional. Quando os sujeitos narravam, possibilitam o acesso aos modos de ver, ser e estar no mundo, dando sentido às experiências. Nessa narrativa de tecelagem de redes de significação, o indivíduo produz conhecimento sobre si.

> O argumento central que mobiliza o uso da narrativa (auto)biográfica, enquanto perspectiva de pesquisa, ancora-se na possibilidade privilegiada de compreender tais experiências, que entrecruzam o pessoal e o social, em um movimento singular de produção de conhecimento, que extrapola os traçados rígidos, fechados e quantificáveis da ciência moderna. Tal abordagem metodológica faz parte de um extenso universo de pesquisas que utilizam as narrativas dos sujeitos (Souza; Meireles, 2021, p.287).

Assim como para Josso (2006), também temos esperança de que "os procedimentos de histórias de vida se multipliquem afim de que todos aqueles e aquelas que os utilizam e os vivem possam encontrar, por meio dessa forma particular um novo laço social, um caminho de humanidade partilhada" (p. 383).

1.3 Etapa preliminar da pesquisa de campo

Num primeiro momento elaboramos o projeto de pesquisa que, em seguida, foi submetido ao Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP/UERJ), sendo aprovado no dia 1º de dezembro de 2021, sob número do Parecer: 5.139.306.

O passo seguinte, ainda em 2021, foi o contato com a Secretaria Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED/RR) para apresentação do Projeto de Pesquisa, dos trâmites burocráticos e propostas de pesquisa, bem como autorização para realizar o trabalho de campo nas escolas da rede estadual de ensino.

Em janeiro de 2023, assim que chegamos a Roraima, fizemos uma reunião com o corpo administrativo e pedagógico das Escolas onde a pesquisa de campo foi desenvolvida, a fim de explicar os objetivos.

Para fazer a seleção dos alunos, primeiro identificamos as turmas com maior número de estudantes venezuelanos, em seguida, fizemos as propostas aos candidatos e os que aceitaram participar das entrevistas levaram para casa uma carta-convite, para que o pesquisador tivesse um encontro com os pais, para detalhar os procedimentos de pesquisa e para que assinassem o TCLE.

No total, duas alunas da Escola Estadual Professor Severino Gonçalves Gomes Cavalcante foram selecionadas, enquanto os outros três alunos colaboradores da pesquisa estavam matriculados na Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil (05 estudantes).

Vale ressaltar que os estudantes com idades a partir de 18 anos, assinaram o TCLE como responsáveis, sem a necessidade da assinatura dos pais. Assim, formamos um grupo de alunos com idades entre 15 e 19 anos, espontaneamente dispostos a narrar suas vivências e perspectivas sobre a escola brasileira.

1.4 Etapa de coleta de dados

Antes de iniciarmos a etapa de entrevistas, nos reunimos com os participantes da pesquisa por duas vezes, na intenção de nos conhecermos e a fins de esclarecimento sobre o trabalho de pesquisa que estávamos realizando na ocasião. Explicamos também que as entrevistas teriam como base as vivências na escola e nos demais aspectos de sua vida que, de alguma maneira, interferem no processo de formação como sujeito.

Apresentamos as ferramentas de gravação das narrativas, sendo o celular e um gravador de áudio, garantindo que se um dos aparelhos apresentasse erro ou falha, o outro faria o registro da gravação.

Após os dois primeiros encontros, iniciamos as entrevistas que foram separadas em oito reuniões com duração de 30 a 40 minutos, seguindo o seguinte roteiro:

Fizemos questionamentos sobre o processo de integração desses alunos matriculados na escola de Roraima, sobretudo considerando os fatores sócio-histórico-linguísticos. Nesta fase, as perguntas abordaram a experiência de ser aluno venezuelano no Brasil, quanto ao acolhimento, questões acerca das relações entre escola e identidade, a cultura escolar brasileira em oposição à cultura individual dos imigrantes e sua visão como sujeito da escola brasileira, bem como o projeto higienista do modelo cultural brasileiro e as desigualdades desde as fronteiras geográficas às fronteiras sociais.

Portanto, como se constitui o imigrante como aluno a partir de sua compreensão do espaço escolar? Que fatores operam sobre a construção de sua identidade num ambiente de diversidade sociolinguística? Sentir-se diferente é parte dessa construção da identidade?

Com base nestes questionamentos, elaboramos algumas perguntas, apenas para seguir o roteiro, no entanto, preferimos optar por perguntas livres, acompanhando a progressão da narrativa dos sujeitos. Conforme Souza (2007, p. 66-67):

> Na história de vida, diferente do depoimento, quem decide o que deve ou não ser contado é o ator, a partir da narrativa da sua vida, não exercendo papel importante à cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido pelo sujeito. Ainda que o pesquisador dirija a conversa, de forma sutil, é o informante que determina o "dizível" da sua história, da sua subjetividade e dos percursos da sua vida.

Narrativas (auto)biográficas, "[...] são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar, narrar e escrever sobre si". (Souza, 2014, p. 43). Nesse sentido:

> A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação (Souza, 2014, p. 43).

Iniciamos a etapa de entrevistas no dia 06 de fevereiro de 2023 e concluímos no dia 07 de abril de 2023. Os oito encontros com cada um dos alunos venezuelanos aconteceram com o apoio da equipe administrativa de ambas as escolas, tendo em vista que o horário das entrevistas estava previamente agendado, de modo que os professores tinham conhecimento de que os alunos precisariam deixar a sala para se reunir com o pesquisador.

À medida em que as narrativas orais eram coletadas, fazíamos a transcrição total e a tradução para narrativas textuais. Aliás, mais que a entrevista, a transcrição é uma etapa sensível porque requer um esforço do pesquisador de interpretar as entrelinhas do discurso, de analisar, inclusive o silêncio e o receio de responder às perguntas.

> Outra questão importante é indicar como concebemos o papel do pesquisador no processo de recolha das fontes e elaboração do conhecimento. Não concordamos com as posições que reduzem o papel do pesquisador à mera descrição, argumentando que toda interpretação implica traição à essência do discurso do outro. O papel do pesquisador não pode limitar-se a tomar notas, pois sua tarefa é a escuta sensível na qual perceba os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas (Souza, 2007, p. 67-68).

Na concepção de Marinas (2007, p. 119) a narrativa implica em uma compreensão cênica, “como um repertório de cenas”, mas “não como uma história linear, cumulativa”. A primeira cena (E1) “reúne na escuta o narrador e o entrevistador”. Por outro lado, a segunda cena (E2) “[...] são as que formam parte da vida cotidiana de quem narra, suas posições como emissor e receptor atravessam de volta à cena 1 na medida em que ela se atualiza”. Entre as duas cenas, “se dá a possibilidade de passar a emergência das cenas reprimidas ou esquecidas (E3).

Na perspectiva de Bragança (2012, p. 46-47), as entrevistas como dinâmicas de trabalhos com aporte biográfico exigem “[...] uma interação direta, uma relação pessoal incontornável entre o pesquisador e o entrevistado, [...] colocando, a partir dos desdobramentos metodológicos, o referido aporte no contexto da pesquisa-participação”.

1.5 Instrumento de coleta de dados

Além de todo o levantamento bibliográfico e documental, na pesquisa de campo temos as entrevistas como instrumento de coleta de dados, a partir das narrativas de vida dos estudantes venezuelanos matriculados em duas escolas públicas de Roraima. Segundo Ferrarotti (1988), há dois tipos de materiais biográficos: primários e secundários. Dentre os primários estão os relatos (auto)biográficos e as narrativas de vida. Os secundários se baseiam em todas as demais formas (auto)biográficas como, cartas, diários, fotografias, documentos oficiais, narrativas orais diversas, etc. Todavia, o autor reforça a importância dos materiais primários para fins de pesquisa e coleta de dados:

> Devemos voltar a trazer para o coração do método biográfico os materiais primários e a sua subjetividade explosiva. Não é só a riqueza objetiva do material primário que nos interessa, mas também e sobretudo a sua pregnância subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre o narrador e o observador (Ferrarotti, 1988, p. 25).

O autor ainda estabelece que “[...] toda entrevista é uma interação social completa, um sistema de papéis, expectativas, de injunções, de normas e valores implícitos, e por vezes até de sanções” (Ferrarotti, 1988, p. 27).

Pineau e Le Gran (2012, p. 112) denominam este método de coleta de dados como “história de vida social aprofundada”, constituindo-se de um “conjunto de entrevistas, nas quais o investigador estabelece uma relação profunda com o entrevistado, que participa de forma intensa de todas as etapas do trabalho”.

Bueno (2002) corrobora do mesmo pensamento dos autores citados acima, ao afirmar que:

> Tanto mais isto se aplica à situação da entrevista, na qual o pesquisador é quem estimula e recolhe a narrativa. Quem conta a sua vida, não conta a um gravador mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica. Disto se evidencia o caráter de intencionalidade comunicativa da narrativa autobiográfica (Bueno, 2002, p. 20).

De acordo com Souza (2014), a construção/produção de entrevistas biográficas configuram-se como *corpus* e como categorias de análise de pesquisa.

> As disposições construídas num processo de entrevista abrem muitas possibilidades de sentido, formação, compreensão e marcas biográficas da vida entre entrevistador e entrevistado, frente a partilha de experiências de vida e de percursos biográficos vinculados a projetos de pesquisa ou a práticas de formação (Souza, 2014, p. 42).

1.6 Análise e discussão dos dados

Quanto à análise e discussão dos dados, gerados a partir das histórias de vida dos estudantes, optamos por distribuir as narrativas, estratégica e categoricamente, entre os capítulos seguintes, de modo que, enquanto analisamos o próprio fato ou fenômeno associado a cada categoria conceitual, destacamos trechos das narrativas dos sujeitos.

Este tipo de estratégia de análise (conjugando as narrativas e a exposição teórica das categorias) não prejudica a abordagem metodológica e foi escolhida por motivos pragmáticos relacionados ao tempo para conclusão da pesquisa e à necessidade de que as vozes dos alunos fundamentassem, como parte relevante, a discussão que fizemos ao longo da tese. Ressaltamos que este modelo de análise proporcionou a vantagem de ter a discussão teórica diretamente confrontada ao objeto de investigação.

Por isso, o aproveitamento das narrativas dos participantes da pesquisa não traz um capítulo especificamente destinado a apresentar a análise das entrevistas.

1.7 Descrição das escolas

1.7.1 Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante

Figura 1. Foto: Um dos pavilhões da Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante. Fonte: O autor, 2023.

A Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, dos anos finais de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, fica localizada na avenida Nazaré Filgueiras, 2025, bairro Dr. Silvio Botelho, zona Oeste. Distante do Centro da cidade e dos bairros considerados nobres, fica no início da região periférica de Boa Vista. Os bairros com os quais faz divisa, são considerados periferia.

A instituição escolar foi inaugurada em 30 de outubro de 2000, e construída em um terreno que ocupa quase uma quadra e é considerada a maior escola da Capital, com dois pavilhões de térreo e primeiro andar, uma quadra de esportes coberta, uma quadra de esportes aberta, laboratório de informática e sala de leitura. No entanto, com diversos problemas em sua estrutura, como resultado da falta de manutenção dos prédios, resultando em janelas quebradas, paredes rachadas, rachaduras no piso, azulejos se desprendendo das paredes, salas sem ar-condicionado e banheiros em péssimas condições de uso, o que exige uma reforma. Ainda em 2023 os estudantes fizeram uma manifestação cobrando providências do governo do Estado.

Em 2023, segundo os dados da Secretaria da Unidade Escolar, aos quais tivemos acesso, dos 1.926 alunos matriculados na unidade de ensino, 400 eram de origem venezuelana, o equivalente a 20% do total de estudantes. A média era de 10 alunos por turma de 40 alunos, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio. Grande parte dos estudantes têm dificuldades de se comunicar em português, especialmente aqueles que chegaram ao Brasil recentemente.

1.7.2 Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil

Figura 2. Foto: Fachada da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil. Fonte: O autor, 2023.

A Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, localizada na Avenida das Guianas, 1201, no bairro 13 de setembro, zona Sul de Boa Vista, foi inaugurada no dia 22 de junho de 1984, quando Roraima ainda era território do Rio Branco, pertencente ao Estado do Amazonas. A Instituição de Ensino médio está cercada por cinco abrigos de acolhimento de povos venezuelanos, onde o fluxo de imigrantes nas imediações da unidade escolar é intenso. Ao lado do prédio escolar fica a Rodoviária Internacional de Boa Vista, o que aumenta o número de imigrantes pelas redondezas, uma vez que aquele é o primeiro local de parada.

Em 2023, conforme os dados da Secretaria da Instituição de Ensino, a escola passou por uma reforma e apenas as salas de aula do primeiro bloco estavam prontas para receber os estudantes. No âmbito administrativo da instituição, a adoção de algumas medidas foi necessária, especialmente de acolhimento aos estudantes recém-chegados da Venezuela, que vivem nos abrigos próximos.

Tal qual as poucas salas de aula disponíveis foi o número de matrículas ofertadas em 2023. Para garantir que todos os estudantes tivessem um acesso de qualidade à escola, apenas 400 vagas foram abertas no ano letivo. Ainda assim, foram preenchidas, tendo em vista o total de 407 alunos e, destes, 251 venezuelanos, o que corresponde a 61,7% dos estudantes. A média é de 18 imigrantes para cada turma de 30 alunos.

1.8 Descrição dos participantes

O perfil do aluno venezuelano, matriculado nas escolas públicas de Roraima, é tão diverso quanto no caso dos brasileiros, considerando que constituem um grupo heterogêneo, de

indivíduos com vivências e experiências distintas, com formações sócio-históricas divergentes. No entanto, há, em comum, entre todos os estudantes oriundos da Venezuelana a condição de extrema vulnerabilidade social.

Os participantes da pesquisa formam um grupo de três alunas e dois alunos. Detalhadamente, temos as seguintes descrições:

Participante 1: 15 anos, residente no Brasil há um (1) ano, apenas estuda, aluna do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante. Mora num bairro próximo à instituição de ensino, em uma pequena casa, de apenas um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro, dividindo o espaço com cinco pessoas da família.

Participante 2: 15 anos, morando no Brasil há três (3) meses, apenas estuda, aluna do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante. Mora com a família, de quatro pessoas, em um apartamento de dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro. O bairro onde reside fica nas proximidades da unidade escolar.

Participante 3: 19 anos, morando há oito (8) meses no Brasil, vive com a família numa casa pequena, que abriga sete pessoas, num bairro distante da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil, onde estuda numa turma de 1º ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo necessário fazer o percurso de bicicleta e pedalar por uma hora. Trabalha durante o dia e estuda à noite. Antes morava no Abrigo Rondon I, próximo à unidade escolar, mas aceitou o pedido do pai para morarem juntos.

Participante 4: 19 anos, aluna do 1º ano do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), noturno, da Escola Estadual Maria das Dores Brasil. Morando no Brasil há cinco (5) meses. Mãe de três crianças, às quais a acompanham diariamente até a escola, vive em um abrigo no bairro Pricumã, nas proximidades da instituição escolar, fazendo todo o caminho a pé. Não trabalha e vive com o subsídio do governo federal para custear despesas extras com os filhos, uma vez que os abrigos fornecem alimentação e moradia.

Participante 5: 16 anos, na ocasião da entrevista, morava há um (1) mês no Brasil, em um abrigo para menores, sob tutela do Estado e apenas estuda. Aluno do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Professora Maria das Dores Brasil. Conseguiu viajar dentro do próprio país e cruzou a fronteira entre os dois países em meio a um grupo numeroso de imigrantes que seguiam para o mesmo destino, a cidade de Pacaraima, do lado brasileiro. Quando passava por fiscalização, fingia ser filho de alguma das famílias. Para as entrevistas, tivemos autorização da Secretaria Estadual de Educação de Roraima e da Secretaria do Trabalho e Bem-Estar Social, esta última responsável pela manutenção e custódia de crianças e adolescentes que estão no Brasil sem seus familiares. Neste caso, a Direção da Escola assinou o TCLE.

Destacar que os estudantes apenas estudam parece não fazer sentido se pensarmos que, nas suas faixas etárias, ao menos três teriam que somente estudar, no entanto, essa realidade não se apresenta na vida de muitos alunos venezuelanos que, no horário oposto à escola, precisam auxiliar os pais em alguma atividade laboral ou trabalhar de forma independente para garantir renda que acrescente na alimentação ou no pagamento do aluguel da moradia.

A contagem do tempo em que os indivíduos residem no Brasil foi registrada no ato da pesquisa de campo e não somamos com os meses que sucederam a coleta de dados. Buscamos aqueles que haviam chegado no Brasil mais recentemente, de modo que o estranhamento dos aspectos social, cultural e linguístico ainda fossem acentuados, marcados pela diferença. Pensando nesse novo ambiente para os recém-chegados é que estabelecemos os critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, de modo que consideramos que estes indivíduos percebem-se mais vulneráveis nesse lugar que provoca uma análise de si.

Conclusões parciais

Não há dúvidas de que as histórias de vida têm fundamental importância para as ciências humanas e sociais, no que se refere à produção de conhecimento. As narrativas compreendem a partícula do todo, o reflexo do ser, as subjetividades, as identidades em construção, o constante movimento do ir e vir dos sujeitos, ainda que no presente, visando o futuro.

Conseguimos, neste capítulo, não somente dar conta do objetivo que nos propusemos, mas também explorar as possibilidades que este tipo de metodologia propicia aos pesquisadores, tendo, no contexto acadêmico, o mesmo valor e reconhecimento que os métodos tradicionais aplicados em pesquisas de campo.

2 IMIGRAÇÃO

Antes que as narrativas sobre o processo de imigração dos participantes da pesquisa sejam parte integrante deste texto, é fundamental contextualizar o itinerário migratório para o Brasil desde o século XIX e, em seguida, tratar do trânsito de indivíduos que percorrem o trecho terrestre entre Venezuela e Brasil e do trauma da imigração forçada.

As narrativas de vida dos estudantes venezuelanos constituem-se no corpo do capítulo e revelam parte do perfil desses indivíduos que, em geral, fugiam da miséria e das inseguranças permeadas e agravadas pela crise humanitária.

2.1 Imigrar para sobreviver: quando a falta de opção se torna obrigação

As primeiras imagens que vêm à mente de muitos brasileiros quando se fala de migração, são dos navios que ancoraram nos portos nacionais no século XIX e até a metade do século XX, vindos, principalmente, da Europa e da Ásia, todavia, essa movimentação é constante até os dias atuais. Dados da Organização das Nações Unidas (ONU), publicados em junho de 2023, dão conta de que 108,4 milhões estão em deslocamento forçado pelo mundo como migrantes internacionais, isto é, que não nasceram no país onde estão "residindo" (ACNUR, 2023).

Migrar é um direito humano. É uma possibilidade para quem está sob risco, para quem precisa fugir da fome, da miséria, da insegurança social. Segundo Zuben, Fleury e Carvalho (2018, p. 101):

> Migrar é uma atividade inerente à humanidade. Seja por necessidade, seja por vontade, migra-se.
> Da condição de nômade num mundo sem fronteiras, o ser humano se viu obrigado a pertencer a grupos, como forma, inclusive, de sobrevivência.
> Se, em um dado momento histórico, pelos mais diversos motivos, essa sobrevivência se viu ameaçada, reiniciou-se o fluxo migratório.
> É em busca de segurança que as pessoas migram, precipuamente.

Por isso, a única opção que resta é a obrigação de deixar seu território diante das violações de direitos humanos. Assim como para Flores (2010, p. 7), nos "[...] interessa dar conta da organização de coletivos que não só se transladam de um lugar (origem) a outro (destino), mas também que são capazes de circular, de recorrer espaços e de apropriar-se deles 'produzindo territórios'", indivíduos que participam "na criação de riquezas e de novas identidades sociais".

Além disso, "Outra característica que não poderíamos deixar de destacar como central para a construção da humanidade é a mobilidade, ou seja, a capacidade e disposição do homem para se deslocar, para sair de um lugar e ir para outro". E ainda que a mobilidade não seja considerada como traço central, "[...] indubitavelmente ela é uma importante parte constitutiva do homem" (Resstel, 2015, p. 37).

A migração compõe a história humana e dimensiona potencialmente o movimento de ir e vir. Enquanto transita, o sujeito se depara com as diferenças cultural e social. Os relatos e experiências de migração demonstram, ao longo dos séculos, que esse é um comportamento inerente ao homem, em grupo ou sozinho, e as razões são diversas, desde a tentativa de melhores

condições de vida até a fuga de conflitos gerados pelas guerras, pelas instabilidades institucionais do país de origem, que engloba a crise sociopolítica.

> É importante ter presente que não se trata de crise migratória ou de refugiados, mas, sim, de alguma crise política, econômica ou humanitária no país de origem, que provoca um deslocamento migratório significativo dos nacionais daquele país, impelidos a buscarem lugares onde possam salvar suas vidas ou encontrar condições de emprego, de sobrevivência, de realização de seus sonhos e aspirações (Delfim, 2019, p. 11).

Nesse sentido, cabe ressaltar que essa mobilidade migratória "nada tem a ver com uma subcultura nômade ou um espírito generalizado de aventura, pois se fundamenta numa busca constante de melhores oportunidades econômicas ou da própria sobrevivência [...]" (Martine, 1982, p. 5).

Seguindo esse mesmo pensamento, Silva e Di Pierro (2022, p. 165) acrescentam que:

> Nas últimas décadas, vivenciamos uma era em que a mobilidade humana alcançou grandes proporções. Novos fluxos migratórios se configuraram no mundo, motivados – sobretudo – por condições de vida adversas, crises ambientais e econômicas, novas dinâmicas sociais, pobreza e conflitos dos mais variados tipos.

Na migração enseja a compreensão do mundo e da interação entre os homens. E esse sujeito da migração, "Por ser um agente de tanta importância no contexto social, precisa ser entendido como tal – seja pela mídia, pelos formuladores de políticas públicas e pela sociedade em si" (Delfim, 2019, p. 4).

Na perspectiva de Sayad (1998, p. 105):

> Por durar tanto, por se generalizar a ponto de se tornar um dado estrutural de todos os países desenvolvidos e, mais fundamentalmente, por se institucionalizar sob a forma da oposição intrínseca entre um mundo de emigração (que tende a se confundir com o mundo do subdesenvolvimento) e o mundo da imigração (mundo identificado com o mundo desenvolvido) e, dessa forma, por se universalizar, a imigração acabou por constituir-se em sistema. É sistema assim como a colonização, segundo se disse, formava um sistema; é sistema porque é igualmente dotada de uma lógica própria porque tem seus efeitos e suas causas próprias, bem como suas condições quase autônomas de funcionamento e de perpetuação.

O autor ainda destaca que se a migração é um fenômeno antigo, a constituição de sua realidade cotidiana como problema social e as discussões que giram em torno desses conceitos concernentes aos sujeitos, são relativamente recentes.

Bourdieu *apud* Sayad (1998, p. 11), explica que a palavra "imigração" é clara em toda a problemática intrínseca que pesa sobre o conceito, no entanto, a sociedade receptora interpreta

e aborda como problema somente quando percebem o imigrante como um problema, por esta razão, não se pode omitir as "[...] questões sobre as causas e os motivos que poderiam ter determinado as partidas e sobre a diversidade das condições de origem e das trajetórias [...]".

A migração não é invasão e não tem natureza própria, explicável, porque as realidades são tão diversas quantos os sujeitos que seguem o percurso e o curso migratório. Não há uma fixidez ou unidade para se estabelecer um conceito de migração. É tão deslocado quanto o lugar do imigrante.

> O imigrante situa-se nesse lugar "bastardo" [...] a fronteira entre o ser e o não ser social. Deslocado no sentido de incongruente e de inoportuno, ele suscita o embaraço e a dificuldade que se experimenta em pensá-lo – até na ciência, que muitas vezes adota, sem sabê-lo, os pressupostos ou as omissões da visão oficial – apenas reproduz o embaraço que sua existência incômoda cria. Incômodo em todo lugar, e doravante tanto em sua sociedade de origem quando em sua sociedade receptora, ele obriga a repensar completamente a questão dos fundamentos legítimos da cidadania e da relação entre o Estado e a Nação ou a nacionalidade. Presença ausente, ele nos obriga a questionar não só as reações de rejeição, que, ao considerar o Estado como uma expressão da Nação, justificam-se pretendendo fundar a cidadania na comunidade de língua e de cultura (quando não de "raça"), como também a "generosidade" assimilacionista, que, confiante em que o Estado, armado com uma educação, saberá produzir a Nação [...] o imigrante funciona, como podemos notar, como um extraordinário analista das regiões mais obscuras do inconsciente (Bourdieu *apud* Sayad, 1998, p. 12).

Enquanto objeto de pesquisa, Sayad (1998) relatou que "Não se pode escrever inocentemente sobre imigração e sobre os imigrantes; não se pode escrever sem se perguntar o que significa escrever sobre esse objeto, ou, o que é o mesmo, sem interrogar-se acerca do estatuto social e científico desse mesmo objeto". (Sayad, 1998, p. 21)

Conforme Resstel (2015, p. 37), "O conceito de migração não é simples e tampouco existe consenso em torno dele" e refere-se, de maneira geral, "a deslocamentos de um lugar a outro, a movimentações que possuem uma origem e um destino imbuídas de um propósito, de se fixar ou residir em outro território. Tais movimentações tendem a formar fluxos de trânsito de uma região a outra [...]".

A autora ainda complementa que, atualmente, o conceito de imigração tornou-se mais complexo pelo fato de as formas de mobilidade, assim como de trânsito serem diferentes entre as localidades ou regiões distantes geograficamente, a exemplo do que ocorre entre países e continentes, mas também "entre povos e culturas marcadamente diferentes". (Resstel, 2015, p. 38)

Nolasco (2016, p. 1), enfatiza como o fenômeno da imigração, social, contemporâneo, significativo, constante e intenso poderia ter seu conceito utilizado de forma banal ou redutiva

para se referir a “um simples movimento de pessoas”, da mesma forma que as derivações “emigrante” e “imigrante” não podem ser tomadas de tal maneira “simplista” ou “acrítica”. E ainda reforça que:

> Todo o exercício de definição de conceitos mais não é do que uma tarefa de inclusão e exclusão de características, dimensões e dinâmicas num tipo ideal que se pretende ilustrativo da realidade. Esse exercício comporta a dificuldade na elaboração de fronteiras conceituais rígidas, as quais podem ser ilusórias quando referidas a uma realidade tão maleável como a das migrações. A maleabilidade conceitual de “migrações” varia num intervalo entre dois extremos dicotómicos, em que num dos lados a definição é tão ampla que inclui todas as formas de mobilidade, e no outro, pelo contrário, é tão restrita que exclui da conceção determinados movimentos (Nolasco, 2016, p. 2).

As definições, em geral, fazem referência ao deslocamento no espaço e tempo, percorrendo distâncias que podem ser pequenas ou grandes, cujo percurso pode ser de períodos curtos e longos, para então chegar ao destino, onde se pretende residir.

De acordo com Lee (1966, p. 49), as migrações correspondem aos “movimentos” que envolvem “mudança de residência”, podendo ser “permanente” ou “semipermanente” e, nesse contexto, sem considerar a distância, assim, a migração pode ser entendida como a mudança de habitação na mesma rua, no mesmo bairro ou em pontos diferentes de uma mesma cidade, da mesma maneira se refere a quem decide atravessar fronteiras para viver em para outro país.

Petersen (1968, p. 286-287), por sua vez, define o conceito a partir do movimento, com certa permanência, de pessoas que seguem distâncias significativas, além de ressaltar que o tempo de permanência no destino deve ser de um ano, concebendo como “visita” tempo inferior e que as “distâncias significativas” se baseiam em fatores geográficos e sociais.

A Organização das Nações Unidas (1998, p. 17), define migrante como alguém que muda sua residência habitual quando muda de país; enquanto migração como sendo a “mudança de espaços político-administrativos”, sem duração especificada, desde que haja alguma duração capaz de evidenciar alteração na residência.

Na análise conceitual de Chambers (1994, p. 6), migração se baseia numa “intersecção entre histórias e memórias”: O que significa que o indivíduo deve ser de “lá”, nunca “daqui” e, ao mesmo tempo, “de dentro” e “de fora” do contexto em que está inserido. É o estranho dilema do estranho, um drama não escolhido, de quem vive longe da terra natal. “Experimentando uma identidade em constante desafio, do estranho se requer perpetuamente que se sinta em casa, numa interminável discussão entre uma herança histórica dispersa e um presente heterogêneo”.

Por fim, retomamos as ideias de Nolasco (2016, p.3), especialmente a de que as definições de migração são “arbitrárias” porque “não há consenso” quanto à amplitude do

percurso geográfico do sujeito, nem quanto tempo deve permanecer no lugar de destino, nem as consequências implicadas no movimento. “Por consequência, as definições de migrações revelam-se insuficientes na aspiração de cobrir todas as dimensões e facetas de um fenômeno tão heterogêneo”.

2.2 A rota da imigração e a chegada de venezuelanos ao Brasil

Segundo dados do Governo Federal, 997.398 mil venezuelanos entraram no Brasil entre janeiro de 2017 até outubro de 2023, devido à crise social, política e econômica que se acentuou no país vizinho. No entanto, desse total, 476.582 deixaram o Brasil, retornando para o país de origem ou seguindo para outros destinos. Por outro lado, 520.816 mil permanecem no território brasileiro. Os números são do relatório mensal, divulgado pelo Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos imigrantes, da Operação Acolhida, subordinado à coordenação do Ministério da Justiça e Segurança (Brasil, 2023), em parceria com o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e Organização Internacional para as Migrações, ambos da ONU. Se considerarmos os anos de 2015 e 2016, que não integram as estatísticas, certamente mais de 1 milhão de venezuelanos migraram para o território brasileiro.

Figura 3. Ilustração: Dados de movimentação de imigrantes venezuelanos em território nacional. Fonte: Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos imigrantes. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2023-12/informe_migracao-venezuelana_jan2017-out2023.pdf

Alves (2018, p. 154), reconhece que “obter dados confiáveis sobre migração enquanto ela está acontecendo e se mantém em seu pico é bastante difícil”, especialmente porque se trata de uma fronteira terrestre, como é o caso de Brasil/Venezuela e há uma rota clandestina servindo como alternativa para os que, por alguma razão, não querem passar pela fiscalização aduaneira. “Primeiro porque nem todos os migrantes passam pelo controle migratório, segundo porque o controle migratório de fronteira não tem muito como separar a migração pendular da migração permanente, o que acaba por produzir duplos registros”.

No contexto das migrações, o Brasil contempla a condição de ser país de origem, de trânsito e de destino para imigrantes de múltiplas nacionalidades, mas vamos centralizar a discussão, doravante nos sujeitos do fluxo migratório venezuelano. A crise humanitária na Venezuela resulta na escassez de alimentos, devido à falta de abastecimento, assim como de itens de higiene pessoal, na ineficiência dos serviços básicos de saúde e no agravamento da fome e das desigualdades. Por conta das instabilidades política, social e econômica, muitos foram obrigados a deixar suas casas, suas famílias, a situação de precariedade e imigrar para tentar sobreviver com o mínimo de dignidade e de qualidade de vida.

No ato de imigrar, os venezuelanos não têm muitas opções promissoras, afinal, para se deslocar por terra, podem seguir até a Colômbia, para a Guiana ou para o Brasil. A porta de entrada, via terrestre, no Brasil é o município de Pacaraima, cerca de 220 quilômetros da capital de Roraima. Aqueles que buscam mais oportunidades de emprego, têm Boa Vista como primeira opção. “Muitos grupos migram em busca de construir uma vida comum no novo espaço de habitação, criam estratégias de convivência e comunicabilidade, porém não excluem seus costumes, sua língua e práticas sociais”. (Souza; Barros, 2021, p. 4)

Figura 4. Ilustração: Mapa de Roraima com destaque para a localização fronteiriça de Pacaraima. Fonte: Valor Econômico. Disponível em: https://valor.globo.com/google/amp/eu-e/noticia/2017/08/04/a-fronteira-da-miseria-1.ghtml

Os autores detalham ainda que a "[...] A imigração para o Brasil, por sua vez, é impulsionada pelas redes de comércio e de serviços que não exigem um alto nível de qualificação profissional, considerando o número crescente de Venezuelanos que cruzaram a fronteira em busca de emprego e para fugir da crise humanitária que assola o país de origem" (Souza; Barros, 2021, p. 4).

De acordo com Garcia (2018), os que migram têm, predominantemente, o mesmo motivo desde 2015, quando o Estado Nacional da República Bolivariana da Venezuela colapsou e falha no cumprimento das obrigações institucionais, tendo como consequência, sem precedentes, a diáspora.

> [...] os imigrantes venezuelanos inicialmente foram percebidos como peregrinos, aventureiros ou empreendedores com histórias de vida baseadas na constante precariedade e na escassez, sendo portador de um gentílico excêntrico e de marcada essência caribenha e identificados pelos bonés que ilustram sua bandeira, refletindo um altissonante sentido de identidade nacional (Garcia, 2018, p. 179, tradução nossa).

Garcia (2018, p. 180, tradução nossa), também venezuelano, afirma que a experiência de transação migratória foi privilegiada, devido às suas condições econômicas e pela "aproximação cultural fornecida por um entorno acadêmico/universitário, o qual implicou a existência de uma comunidade e informada, mais aberta, globalizada e, portanto, tolerante às diferenças". Porém, a chegada dos compatriotas é contratante:

> Em contraste com essa situação, durante as semanas seguintes a minha chegada, começaram a circular notícias sobre a chegada de pelo menos 10 venezuelanos por dia em busca de refúgio, a maioria deles eram originários dos estados do Oriente e Sul da Venezuela, principalmente de Anzoátegui, Monagas, Delta Amacuro e Bolívar, onde a crise estava mais acentuada, questão que se evidenciava nos corpos famélicos dos viajantes. Para essas pessoas, a experiência migratória carecia de anfitriões, garantias ou transações amenas e, na maioria dos casos, a simples possibilidade de ter acesso a uma alimentação digna já era gloriosa, ainda que fosse somente uma possibilidade (Garcia, 2018, p. 180, tradução nossa).

Pensando nisso, Alves (2018, p. 156) considera que "A migração venezuelana não representa somente um desafio institucional humanitário", daqueles que estão dispostos a receber os indivíduos e acolhê-los, "mas no caso da fronteira em Roraima é um vetor de visibilização de um limite pouco lembrado, permeado pela questão dos povos indígenas, sejam eles brasileiros, venezuelanos ou guianenses, pouco importa". Além disso, "Os venezuelanos que têm escolhido vir ao Brasil, também representam uma população de novos habitantes da Amazônia, mesmo que temporariamente. Põe-nos o foco numa região que não é, nem está estática".

A distância com os grandes centros urbanos da região sudeste e por estar na Amazônia setentrional brasileira, a fronteira Brasil/Venezuela descortina uma realidade que torna mais evidente o quanto Roraima é um Estado periférico em relação ao próprio país do qual é parte integrante, especialmente por causa das dificuldades logísticas, de conexão, de comunicação. "A migração venezuelana, da qual nos ocupamos aqui é, portanto, um tema amazônico. Uma das faces do poliedro que faz aresta com a questão indígena, e com a questão urbana, além de claro, com a questão da pobreza nas cidades da Amazônia" (Alves, 2018, p. 153).

As imagens a seguir ilustram a fronteira Brasil/Venezuela nesse contexto do ponto mais alto do território da Amazônia brasileira.

Figura 5. Foto: Marco de divisa territorial Brasil/Venezuela. Fonte: Nilzete Franco/Arquivo Folha de Boa Vista. Disponível em: https://www.folhabv.com.br/cotidiano/reforco-militar-na-fronteira-entre-brasil-e-venezuela-e-garantida-por-ministro-da-defesa/

Figura 6. Foto: Fiscalização aduaneira na fronteira Brasil/Venezuela. Fonte: Nilzete Franco/Arquivo Folha de Boa Vista. Disponível em: https://www.folhabv.com.br/geral/venezuelanos-e-cubanos-lideram-pedidos-de-refugio-no-brasil/

Sendo assim, os venezuelanos que chegam ao Brasil, descobrem que “a fronteira amazônica não estava preparada nem logística nem socialmente para o êxodo que foi se

configurando ao longo dos meses [e dos anos], o imigrante tem o anseio de chegar ao Brasil, mas a vivência é que ele chega à Amazônia, afastada real e simbolicamente do país". (Alves, 2018, p. 153, grifo nosso)

O fato é que existem "fronteiras" dentro do território brasileiro e elas interferem, diretamente, no desafio de cooperação, recepção e acolhimento dos imigrantes. Apesar do esforço de várias organizações religiosas e uma rede de integração e apoio humanitário, incluindo Exército Brasileiro e agências ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU), com alojamentos projetados pelo Alto Comissariado para Refugiados (ACNUR), os abrigos permanecem sendo os mesmos desde 2017. O recurso humano empregado nas ações é a soma de universitários, professores, profissionais da saúde, militares, colaboradores das agências da ONU e os próprios imigrantes.

> Assim, o Brasil deve estar pronto para ampliar as políticas de acolhida e integração de venezuelanos, uma vez que os fluxos de saída do país não diminuíram até o momento e tampouco há indícios de que a situação político-econômica da Venezuela irá melhorar, o que influi não só na chegada de seus nacionais ao Brasil, mas também na possibilidade de retorno daqueles já se encontram fora dela (Del Vecchio; Almeida, 2018, p. 163).

Desta forma, conforme Zuben; Fleury e Carvalho (2018, p. 102), "[...] é importante que o fluxo migratório de venezuelanos se busque, de alguma forma, integrar aqueles que aqui chegam às mais diversas esferas da sociedade, respeitando-se, obviamente, sua cultura e seus costumes".

Garcia (2018, p. 182, tradução nossa), completa:

> Portanto, a condição de imigrante, ainda quando não destacada pelo indivíduo, pode ser atribuída por terceiros e influir diretamente no tipo de inserção que ele mesmo praticará na sociedade receptora. Por sua vez, dita condição adquire um caráter permanente que somente é acentuado à medida em que o próprio sujeito da ação migratória ao entorno social imediato, no entanto, fora desse reduzido âmbito de atuação, as novas relações sociais do imigrante sempre partiram da distinção de culturas e identidades realizadas sobre a base das diferenças.

Na concepção de Lopes (2018, p. 114), "[...] a necessidade de acolher e integrar os imigrantes venezuelanos pode representar uma virada paradigmática em favor do desenvolvimento econômico e social em âmbito local". A autora acrescenta que a cegueira quanto a perspectiva de contribuição dos imigrantes:

> Explica-se pela dificuldade de ver as pessoas como expressão de riqueza em si mesmas, pelo simples fato de serem humanas e poderem produzir. Pela dificuldade de

> aceitar que a geração de riqueza para todos não implica em "prejuízos" para os brasileiros e pela dificuldade de perceber que Pacaraima, Boa Vista e o Estado de Roraima têm muito para crescer de maneira sustentável e muito para se desenvolver de maneira socialmente saudável (Lopes, 2018, p. 112-113).

O imigrante está duplamente vulnerável. Primeiro por sua condição social e, segundo, por sua condição psicológica, especialmente quando se dá conta de que sua vivência no Brasil não segue o plano que imaginou ou que esperou realizar enquanto sujeito da imigração:

> Depois veio uma série de desencantos, ou seja, a dissipação de todas as ilusões que contribuíam para dar sentido à uma situação que, reduzida à sua verdade nua, não poderia ser inteligível ou suportável; e, sem dúvida, não podia ser suportável, fosse qual fosse o ponto de vista (social, cultural ou politicamente etc.), por não conseguir ser suportável intelectualmente. [...] é o próprio "absurdo" da condição de imigrante que acaba aparecendo à luz do dia, impondo-se a todos, às vezes correndo o risco de atentar contra a integridade psíquica dos imigrantes mais vulneráveis (Sayad, 1998, p. 111-112).

García (2018) faz uma análise psicológica de quem migra e as circunstâncias que o fazem migrante:

> No interno, o indivíduo se transforma em migrante desde o momento no qual desconhece seus vínculos afetivos, ideológicos, espirituais ou financeiros com a sociedade matriz e/ou com os padrões de vida que essa sociedade ajudou a construir, optando por interrompê-los de maneira temporal e permanente, mediante o exílio. O migrante venezuelano, antes de sair do seu país de origem, se converte em migrante ao recordar o país que deixou de existir e contrastar essas memórias com o panorama atual (Idem, p. 182, tradução nossa).

Nesse cenário conflituoso, os que não se adaptam têm como possiblidade a interiorização que consiste em deixar o Estado fronteiriço e seguir para outros estados do país, especialmente os do Centro-Oeste, Sudeste e Sul, passam por um processo de regularização dos documentos pessoais e da garantia de que goza de boas condições de saúde, a partir daí são selecionados pelo Programa de Acolhida, financiado pelo Governo Federal. No entanto, a principal dificuldade é dar condições para que os imigrantes tenham emprego e renda assim que chegam ao Estado acolhedor. Em geral, os sujeitos da interiorização trabalham em setores da indústria e do comércio.

Para muitos dos que ficam no Brasil, a motivação é a garantia de acesso à escola para si e para os filhos.

> O trânsito fronteiriço também se faz por busca de escolas no Brasil e se deve por diversas razões, dentre as quais é importante destacar: aprender segunda língua, conseguir emprego, ter maior contato com a população e com isso aprender e entender os códigos da cultura urbana brasileira, migração de familiares em busca de melhores

> condições de vida, casamentos interétnicos, políticas públicas que acabam ajudando os estudantes e os familiares e vislumbre de uma continuidade nos estudos, já que nos países vizinhos este acesso está cada dia mais difícil. (Souza; Barros, 2021, p. 4)

No próximo tópico vamos discutir sobre o caminho traçado pelos sujeitos da migração forçada e o trauma que é deixar o local de origem e seguir para um outro país desconhecido, marcando a trajetória de vida dos indivíduos.

2.3 Itinerários da migração forçada e as narrativas marcadas pelo trauma

Assim que chega à escola brasileira, o imigrante venezuelano precisou passar pelo acontecimento traumático de deixar sua casa, sua família, a cidade, o estado e o país de origem. O ato de migrar tem em seu núcleo o drama da complexidade que envolve o sujeito e sua experiência. É tão marcante que, ao narrar o momento em que precisou sair de sua terra natal, a memória fixa o dia, o mês e o ano:

> Chegamos ao Brasil em fevereiro de 2022. Eu me recordo que saí de Cumaná [Capital do Estado de Sucre] dia 21 de fevereiro. Viemos de ônibus. Meu pai conseguiu as passagens porque era conhecido, por ser policial, mas mesmo assim tivemos que pegar a fila que era muito grande. Viajamos num único ônibus até San Felix [que compreende a grande Ciudad Guayana, junto com a cidade de Puerto Ordaz. Esta conurbação forma a maior cidade do Estado de Bolívar]. Em San Felix trocamos de ônibus e viemos até Santa Elena de Uairén [Cidade que está no limite da fronteira com o Brasil]. Antes de vir, eu não sabia que existia essa cidade chamada Santa Elena, que estava no Sul da Venezuela, na fronteira com o Brasil.
>
> A viagem de Cumaná até San Felix durou um dia. De San Felix a Santa Elena durou mais um dia. Viajamos por dois dias. Chegamos a Santa Elena dia 23 de fevereiro. Ficamos na casa de um primo do meu pai, em Santa Elena. No dia 24, às 4h viemos para o Brasil. A fronteira estava fechada pelo exército e não poderíamos passar de carro, por isso atravessamos a pé, caminhando, como todo mundo estava fazendo. Chegamos a Pacaraima e meu pai negociou com um taxista que fazia a rota para Boa Vista (Participante 1, grifo nosso).

Mesmo que a narrativa seja de um acontecimento passado, se materializa no presente, no momento em que retoma à memória os desafios de cruzar a fronteira, as motivações para vir ao Brasil e a contagem dos dias de viagem com a tristeza de revivê-los.

> A decisão de vir de para o Brasil foi do pai, porque não tinha trabalho e a situação estava muito difícil. Eu saí no dia 08 de novembro de 2022 da minha cidade, num ônibus, para San Félix. Em San Félix pegamos outro ônibus para Santa Elena de Uairén. Foram três dias de viagem. Chegamos dia 11 de novembro, a fronteira estava fechada por algum motivo e tivemos que atravessar caminhando até Pacaraima.

> Estou morando há três meses no Brasil. Eu vim com minha madrasta, meu pai e meu irmão que vai completar 13 anos. Somos seis filhos, mas os outros ficaram na Venezuela, em [Delta] Amacuro [Estado que faz fronteira com a Guiana].
>
> Em Pacaraima, meu pai conversou com um senhor para que a gente pudesse ficar na casa dele por uma noite. No dia seguinte, bem cedo, viemos para Boa Vista num carro pequeno. Chegamos dia 12 de novembro em Boa Vista (Participante 2, grifo nosso).

Segundo Nolasco; Lechner (2017, p. 5), a realidade dos sujeitos além de ser permeada pelos desafios culturais e sociais, tem como fundamento "[..] os saberes de experiência e os testemunhos de quem viveu, e vive, situações concretas de fuga, refúgio ou asilo".

O tempo da memória perpassa o passado e finca no presente como narrativa, como um constante (re)fazer, (re)construir, (re)memorar.

> Cheguei ao Brasil no final do ano passado. Em junho [de 2022], no dia 5. O processo de imigração foi mais fácil para mim do que para muitos compatriotas porque eu morava cerca de 50 quilômetros da fronteira. É perto. Não tivemos dificuldades para chegar à fronteira, mas largar tudo, nossa casa, nossos móveis, nossa vida, foi muito triste (Participante 3).

Além do trauma gerado pelo desligamento ou desenraizamento, o indivíduo é exposto aos seus e aos outros durante o percurso, de modo que aqueles que os veem, testemunham o rompimento dos laços terrenos e afetivos e os riscos de migrar. "Os fatores de risco são múltiplos e podem surgir antes da partida, durante a viagem ou após a chegada e a instalação no país receptor, portanto, no pós-imigração" (Piccolo, 2023, p. 3).

Dentre os riscos estão o sentimento de ser estrangeiro, nunca ser parte, assim como as inseguranças, as injustiças, as incertezas, da mesma forma que a certeza de que "[...] não há caminho de volta, nem mesmo simbolicamente, porque o lugar que se deixou tornou-se outro [...] (Bungart Neto, 2022, p. 27).

Por outro lado, o lugar de destino do imigrante também é outro, com o qual não tem vínculos históricos. Na concepção de Rosa (2018, p. 4), quando chega a outro país, que também é o país do outro, o sujeito "[...] revê a lógica que o lançou nele, a decisão de partir deixando para trás laços afetivos e compromissos pessoais e políticos, sua história, língua, o mundo que o constituiu, para lançar-se em outro lugar, lugar estranho para ele e onde ele é estranho para o outro". Dessa forma, "Olhar para o que deixou para trás e suas consequências, pode ser para alguns um excesso – culpa e gozo - que desestabiliza o sujeito de um lugar no discurso e o lança na dimensão do desamparo".

Para o Participante 1, a família decidiu vir ao Brasil, ainda que os pais tivessem emprego, com a única certeza de que precisavam recomeçar:

> A vida na Venezuela antes de vir para o Brasil estava boa. Meu pai era policial da guarda bolivariana, sempre trabalhou, mas a decisão de vir foi do meu pai e da minha mãe. Minha mãe apenas cuidava de casa e costurava. Aqui no Brasil ela está trabalhando em casa de família. Meu pai está trabalhando em uma empresa de máquinas. Começou fazendo a limpeza e agora está consertando.
> Meus avós estão todos na Venezuela. Minha avó vem este ano. Ela ainda não veio porque está cuidando do meu primo, pessoa com deficiência, porque a mãe dele foi para o Peru (Participante 1).

Segundo Bungart Neto (2022, p. 17), experiências que resultam no "estranhamento de si" devido à "perda de referenciais identitários", como os de "língua e cultura", são denominadas como experiências de despersonalização. "[...] como se a realidade do 'outro' sobrepujasse de tal forma os aspectos essenciais do 'eu' que este passa a não mais se reconhecer em um espelho cujo reflexo borra sua imagem, modificando-a em definitivo".

Diariamente os imigrantes caminham pela rodovia que liga Boa Vista a Pacaraima, sentido Norte de Roraima, todavia, há também relatos dos que caminharam dentro da Venezuela até chegar à fronteira. Estes casos revelam a condição socioeconômica dos indivíduos, de modo que a trilha deixa pelo trajeto o lastro de angústia e de dor.

> Sou de uma cidade chamada El Callao [Estado de Bolívar, região Sul da Venezuela], nunca pensei que um dia viria ao Brasil e teria que deixar minha mãe e minha irmã na Venezuela. Cheguei ao Brasil no dia 13 de setembro de 2022. O processo de imigração foi doloroso, de muita luta, vim caminhando, em fila, com meus filhos. Caminhamos por sete dias. Perdi meus documentos durante essa vinda.
>
> Chegando à Santa Elena [de Uairén, cidade fronteiriça], também não consegui fazer meu documento novo, porque não estavam emitindo de nenhuma maneira. O que me restou foi cruzar a fronteira, chegar a Pacaraima e entender sobre a rotina no Brasil (Participante 4).

O caráter da crise que modela a migração forçada é danoso aos sujeitos e os empurra para os limites do comportamento que, às vezes, se justifica pela fuga, vista como estratégia para sobreviver.

> Cheguei ao Brasil em janeiro, no dia 16, e, apesar de ter sido fácil chegar até aqui, fiz tudo errado. Pensei que não iria começar a estudar porque não tinha documentação, nem pai ou responsável. Fiquei janeiro e o começo de fevereiro sem estudar. Assim que cheguei, fui direto para o abrigo. Em Pacaraima, na fronteira, descobriram que eu não tinha família e que vim sozinho. Estou vivendo em um abrigo de meninos, somente adolescentes como eu. Todos os dias alguém vem me trazer e me buscar (Participante 5).

Os eventos traumáticos atravessam as emergências humanitárias e são contados como uma espécie de confissão, às vezes como um segredo, que precisam ser ditos aos sussurros, quando não é silenciado. O receio é reflexo do trauma gerado pelo sofrimento de antes, durante e depois da migração forçada. Por isso, alguns teóricos definem o ato de migrar como violento. "[...] É importante destacar que não se trata do acontecimento em si, chamado de violento em vez de traumático. No momento do acontecimento houve um ato, ato de decisão, de partir da pátria" (Rosa, 2018, p. 6).

Sayad (2018, p. 134), afirma que,

> Se algo pode autorizar e incentivar do discurso recolhido e de um discurso recolhido, com certeza, em toda confiança (esquecendo a relação de entrevistado com entrevistador e, em alguns momentos, a relação simétrica entre entrevistador e entrevistado; esse "esquecimento" é, sem dúvida, a condição de confiança, mas é também, com maior certeza, efeito da confiança estabelecida), é a espécie de alívio, quando não de alegria aparente embora efêmera (porque fortemente contrariada e "toda para dentro"), que se conseguiu ao momento decisivo em que as palavras mais "dolorosas", mais "escondidas", foram soltas (Sayad, 1998, p.134).

Para os que ficam no Brasil, a permanência está relacionada a um modo de existir e à insistência, sendo estes componentes do sujeito da migração, principalmente os alunos das escolas públicas que vivem em conflitos internos e externos de ser migrante e viver sob o risco de não conseguir êxito enquanto aluno. No próximo capítulo vamos tratar dessa constituição do aluno imigrante no contexto da escola brasileira, considerando os aspectos da sua formação escolar e social.

Conclusões parciais

Aqueles que migram da Venezuela, em geral, narram as histórias com um lamento nem sempre evidente, mas que, nas entrelinhas, revela o inconformismo e a tristeza de deixar a terra natal. A condição dos sujeitos venezuelanos não se assemelha a de qualquer imigrante, tendo em vista que as motivações podem ser diferentes. Há quem migre por uma decisão consciente, planejada, organizada com antecedência e com alguma reserva financeira, enquanto outros têm como única opção fugir da miséria, ainda que seja caminhando.

Portanto, a contextualização sobre as imigrações para o Brasil há dois séculos e as mais recentes, sobretudo dos povos da Venezuela, exemplifica e situa o local de origem daqueles que falam de si.

3 INTEGRAÇÃO ESCOLAR DE IMIGRANTES

Analisar a integração de alunos venezuelanos na escola brasileira e a legislação em vigor se configura como uma das maneiras de entender como as instituições de ensino, as secretarias de educação e os governos estadual e municipal se orientaram ao longo dos anos para acolher e garantir a permanência deste grupo de estudantes nas unidades escolares.

Dentro desse panorama, vamos discutir tanto a legislação e inclusão, quanto os números de alunos que chegaram às escolas de Roraima de 2015 a 2022, afim de destacar o desafio e a necessidade de elaboração de políticas públicas de educação. Nesse mesmo sentido, discorrer sobre a única resolução do governo federal a respeito da garantia de matrícula acessível para alunos migrantes da educação básica e a política linguística baseada na equivocada ideia do monolinguismo.

Por fim, abordamos o sujeito imigrante como aluno, a partir da psicologia social e da sociologia e o sentimento de ir à escola diariamente.

3.1 Legislação e inclusão de alunos venezuelanos nas escolas de Roraima

Desde o agravamento da crise humanitária na Venezuela, em 2015, o processo de imigração e a busca por refúgio no Brasil aumentaram consideravelmente e suscitaram uma série de questões relacionadas à educação para alunos imigrantes e refugiados e, especialmente, sobre o papel do Estado no acolhimento dos estudantes oriundos de outra cultura, outro sistema de ensino e, no caso, que têm o espanhol como língua materna.

Essa situação é um desafio, sobretudo, para estados fronteiriços, como Roraima. Por esta razão, discutir as políticas educação e ações voltadas para a educação inclusiva, ainda que no contexto local, é fundamental, especialmente como têm sido desenvolvidas e aplicadas nas escolas públicas do município de Boa Vista e de todo o Estado, considerando o atual contexto vivenciado pelos sujeitos da imigração.

> Esse é um dos desafios fundamentais de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa confiança na possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de igualdade e de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas (Gentilli, 2001, p. 54).

Analisaremos aqui as ações das Secretarias Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Boa Vista e Estadual de Educação e Desporto de Roraima (SEED) para saber como estão

desenvolvendo alternativas para inclusão dos imigrantes de origem venezuelana que, em geral, vivem em condições de extrema pobreza e de exclusão social, portanto, marginalizados.

Partindo do número de imigrantes venezuelanos que chegaram ao país, têm-se um panorama da quantidade de alunos desta nacionalidade que está matriculada nas Unidades de Ensino.

É preciso considerar que o aluno refugiado, pobre e em adaptação a uma sociedade que não é falante da língua hispânica, alheia à sua cultura e suas experiências, está em nítida desvantagem na aprendizagem. Sem uma proposta educacional inclusiva, sua tentativa de aprender poderá ser um fracasso. Devemos considerar, ainda, que num ambiente escolar diferente de suas vivências anteriores, vê-se sob a iminência de recomeçar e, em alguns casos, aprender desde o alfabeto à rotina da nova escola.

Nesse sentido, as políticas também precisam abranger a prática docente, caso contrário, o professor será, para esses sujeitos, uma figura punitiva. Além do fato das licenciaturas não estarem formando docentes que "dominem" uma língua que não seja o português. Se não houver compreensão de como ressignificar sua prática, pautada no respeito aos direitos humanos e na condição de cada indivíduo, o professor será mais uma barreira nesse processo de ensino e aprendizagem.

A condição de bilinguismo também passou a ser uma realidade, muitas vezes, cruel para os alunos porque o processo de entendimento e uso de outra língua, no caso o português, demanda tempo. Sem política de inclusão linguística, o período em que o estudante permanecer na escola poderá ser mais traumático que benéfico.

Todos esses fatores excludentes fomentam o sentimento do aluno não se perceber como sujeito daquela instituição escolar e de estar submerso no estranhamento social, no ódio sem causa aparente. Ademais, poderá entender que não é bem-vindo ao Brasil. Envolvido nesse ambiente psicologicamente nocivo, ainda tem que assumir a responsabilidade de escrever e falar em português, de se fundamentar da gramática da língua portuguesa para se autorregular.

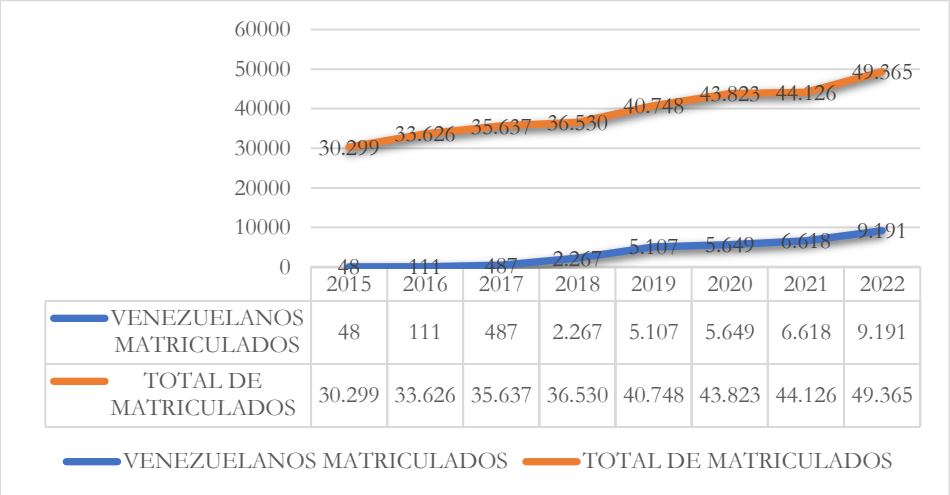
Por isso, é importante o professor ouvir o aluno para saber como ele quer se estabelecer no contexto da sala de aula, das suas experiências como estudante no país de origem ou, de modo geral, do seu ponto de vista sobre o que é ser aluno. A escola é uma ferramenta para que esse indivíduo se sinta parte da sociedade. O fato é que o governo brasileiro tem o dever de dar condições de o imigrante ter acesso e permanência com participação nas atividades e aprendizagem na escola. Neste sentido, faremos uma análise dos decretos, resoluções e normativas que preveem a política de inclusão.

Nossa questão focal, neste capítulo, é: quais políticas foram adotadas pelas secretarias de educação do estado de Roraima desde que o seu corpo discente passou a constituir-se de um grande número de alunos de origem venezuelana? As considerações aqui presentes se baseiam na análise dessas políticas e ações como ferramentas de inclusão, tendo em vista as resoluções, portarias, decretos e demais normativas publicados nos últimos anos. De antemão, podemos apontar que, sem a efetiva aplicação do princípio da equidade[1], os alunos venezuelanos permanecerão à margem, na periferia escolar.

3.1.1 Os venezuelanos na escola brasileira e legislação em vigor

Em 2022, dos 49.365 alunos matriculados na rede municipal de ensino de Boa Vista, 9.191 são venezuelanos, representando 18,6% dos alunos ingressos nas escolas municipais. Na rede estadual, são 78.911 estudantes matriculados e 8.136 são de estrangeiros oriundos do país vizinho, um percentual de 10,4%. Somados o número de alunos imigrantes das duas redes de ensino, tem-se 17.327 indivíduos. Os dados são do Censo Escolar 2022, publicados em 2023. (Boa Vista, 2022); (Roraima, 2022).

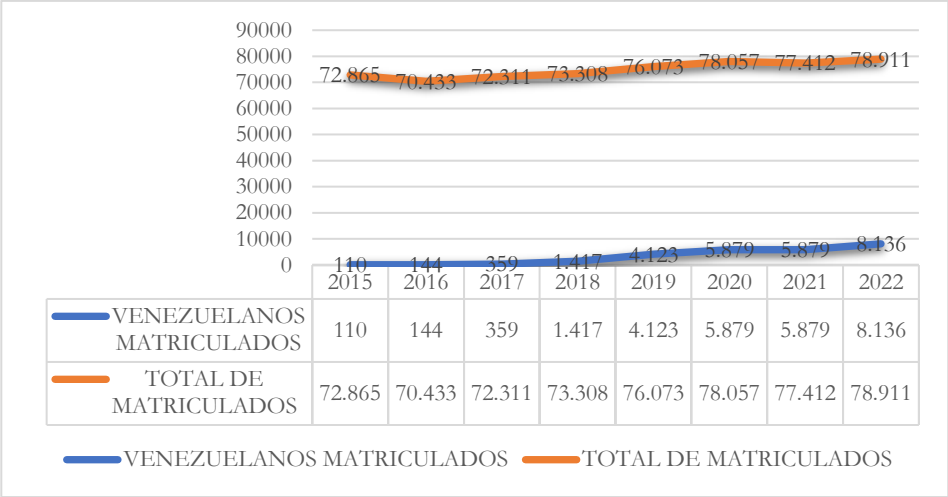
Os gráficos a seguir, mostram o crescimento no número de crianças e adolescentes venezuelanos matriculados nas escolas que são de responsabilidade do Estado de Roraima e do município de Boa Vista, entre os anos de 2015 a 2022.



	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
VENEZUELANOS MATRICULADOS	48	111	487	2.267	5.107	5.649	6.618	9.191
TOTAL DE MATRICULADOS	30.299	33.626	35.637	36.530	40.748	43.823	44.126	49.365

Gráfico 1. Fonte: Censo Escolar de Boa Vista (2015-2022)

[1] Princípio que se baseia em dar condições justas para que cada indivíduo tenha acesso e permaneça na escola, considerando todas as suas particularidades. Conforme Bolívar (2005), trata-se de repartir os meios para favorecer aos desfavorecidos e não a distribuição igualitária de recursos entre todos os alunos. A questão da equidade escolar, segundo o autor, gira em torno de como se resolve a situações dos que estão piores situados em uma redistribuição proporcional às necessidades.



	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
VENEZUELANOS MATRICULADOS	110	144	359	1.417	4.123	5.879	5.879	8.136
TOTAL DE MATRICULADOS	72.865	70.433	72.311	73.308	76.073	78.057	77.412	78.911

Gráfico 2. Fonte: Censo Escolar de Roraima (2015-2022)

Toda essa contextualização, com os números nos gráficos, serve para alertar sobre o papel do Estado na elaboração de políticas de inclusão dos estudantes que se constituem imigrantes, sobretudo quanto ao avanço da imigração e pedidos de refúgio em demanda crescente.

Cabe ressaltar a aplicação das legislações que, ao longo dos anos, sustentam os Direitos Humanos, passando pelas leis federais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) até chegarmos às discussões mais específicas, garantidas nas Leis de Migração (Brasil, 2017) e de Refugiados (Brasil, 1997), bem como as normativas institucionais no âmbito do município de Boa Vista e do Estado de Roraima.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) Art. 26, destaca que, "[...] todos os seres humanos têm direito à educação" que deverá ser gratuita "[...] pelo menos nos graus elementares e fundamentais". O Protocolo de San Salvador (Organização dos Estados Americanos, 1988), no Art. 13, reafirma o direito à educação, tendo como ideal, o desenvolvimento da personalidade humana em sua plenitude e a dignidade de cada indivíduo, como ferramenta de fortalecimento e respeitos aos direitos humanos, ao pluralismo ideológico, liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz.

Para além desses documentos internacionais, a inclusão escolar de alunos venezuelanos está abrigada na legislação brasileira. A começar pelo Art. 5º da Constituição Federal de 1988, pois, brasileiros e estrangeiros têm direitos invioláveis. O artigo 6º complementa que, "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (Brasil, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), também discorre sobre a educação como princípio essencial. No Art. 4º, assegura com "absoluta prioridade" o direito à educação. Em geral, os alunos das redes municipal e estadual de ensino, provêm de famílias extremamente pobres, portanto, vivem vulneráveis, além de enfrentarem dificuldades para lidar com os novos espaços de ensino e com a diversidade cultural quando do convívio com os colegas de classe.

Vale ressaltar que o Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu Art. 5º, dá garantia de que "Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (Brasil, 1990).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), reforça, no Art. 2º, que, "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". O Art. 3º acrescenta: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial" (Brasil, 1996).

A Lei 9.474/1997, conhecida como Lei dos Refugiados (Brasil, 1997), esclarece, no Art. 43, que "No exercício de seus direitos e deveres, a condição atípica dos refugiados deverá ser considerada quando da necessidade da apresentação de documentos emitidos por seus países de origem ou por suas representações diplomáticas e consulares".

Enquanto no Art. 44, "O reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados".

A lei da Migração (13.445/2017), mais recente, fortalece a gama de atribuições do Estado sobre a política migratória e inclusiva, considerando o que discorrem os Art. 3 e 4, respectivamente: "Acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social" e "direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...]" (Brasil, 2017).

Para Arendt (1989), refugiados, apátridas e os que migraram por causa das guerras evidenciam o quanto é desafiador para o Estado e para a Comunidade Internacional garantir direitos aos imigrantes.

3.1.2 Os desafios da política de integração nas escolas do município de Boa Vista e do Estado de Roraima

Pelas ruas de Boa Vista, o que se vê e ouve são cenas e discursos de ódio contra venezuelanos, podendo caracterizar-se como crime de xenofobia. Se a escola não se mantiver vigilante, essa conduta se estenderá para dentro das salas de aula, o que refletirá no resultado de desenvolvimento dos estudantes. Assim como os pais, os filhos também são vítimas de atos criminosos.

Conforme já mencionado, os filhos de venezuelanos têm desvantagens na escola brasileira por não falarem português, não escreverem em português, por serem culturalmente distintos das crianças e adolescentes brasileiros que integram o ambiente escolar. Além disso, fisicamente sofrem, em muitos casos, com desnutrição ou com a baixa ingestão de alimentos, tornando-se subnutridos. Em ambos os casos, a merenda escolar é a principal refeição do dia.

Segundo Martins (2001), nesses tempos, ainda se vê enraizado, na escola e em tantas outras instituições modernas, a visão limitada de se perceber seres humanos diferentes, como anomalias. Nesta pesquisa, vamos elencar as ações desenvolvidas para acolher o público imigrante.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Boa Vista (SMEC), por meio do Conselho Municipal de Educação (CME) elaborou uma resolução (01/2019) e a publicou no dia 27 de agosto de 2019, cobrando adequação do Regimento Escolar e da Proposta Pedagógica de cada Unidade de Ensino (Boa Vista, 2019). Desde a publicação, ficou assegurado que em qualquer tempo o aluno venezuelano poderá ingressar na escola, desde que cumpra as determinações estabelecidas na referida resolução.

A matrícula, de acordo com o documento, poderá ser feita por transferência e cada escola adotará medidas para "adaptar, classificar, reclassificar o aluno matriculado por transferência" (Boa Vista, 2019, Art. 10). "Caso se apure irregularidade na documentação do aluno matriculado por transferência, depois de concretizada a matrícula na instituição de destino e não se apurando má fé deste ou do responsável por aluno menor de 18 anos, cabe à nova escola o ônus da regularização de sua vida escolar" (Boa Vista, 2019, Art. 11)

Nos casos em que forem necessários aproveitamento de estudos, a escola brasileira transcreverá, no Histórico do aluno, a carga horária efetivamente cumprida na escola de origem, com a finalidade de que o estudante conclua o curso de acordo com o que estabelece a legislação educacional brasileira.

Quanto à classificação prevista no Art. 15 da resolução, pode ser realizada por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas, considerando a classificação na escola de origem ou independentemente da escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição no ano (série) adequado.

Por outro lado, a LDB, considera os casos que compreendem situações excepcionais de ausência de documentação comprobatória de escolaridade. Conforme o artigo 24, com exceção da primeira série do ensino fundamental e do ensino infantil, a classificação pode ser feita em qualquer série ou etapa, tanto por promoção, quando o aluno cursou a série anterior na mesma escola, quanto por transferência, quando vêm de outras instituições de ensino. Também é facultado, independente da escolarização anterior, uma avaliação realizada na Unidade Escolar em que o candidato se apresentou, para definir o grau de desenvolvimento e adequá-lo à série correspondente (Brasil 1996).

No art. 17 da referida resolução, no entanto, a primeira barreira para as avaliações que visam classificar os alunos na situação de refugiados, imigrantes e apátridas é a de que a prova contemplará as disciplinas de línguas portuguesa e matemática, mas também conhecimentos linguísticos, sociais, políticos, econômicos e culturais, peculiares ao sistema de ensino de seus países de origem. A preocupação diante desse cenário é que o aluno precisará de um tempo para adaptar-se às aulas de língua portuguesa e ter o mínimo de compreensão para estar pronto para a avaliação de classificação, caso contrário, seu desempenho poderá ser prejudicado. "As avaliações devem conter tradução da Língua Portuguesa para a Língua do país de origem do aluno com o fito de possibilitar o entendimento dos conteúdos/assunto a ser cobrado na atividade avaliativa" (Boa Vista, 2019).

Também está estabelecido que uma equipe de Inspeção, da SMEC, fará supervisão com o intuito de verificar se as Unidades Escolares estão adotando a política de integração, quanto ao direito à "matrícula inicial, por transferência e em regime de progressão parcial, aproveitamento de estudos, classificação e reclassificação, adaptação, equivalência e revalidação de estudos feitos no exterior, e regularização da vida de alunos estrangeiros [...]" (Boa Vista, 2019, Art. 17).

Para efetivar o processo de adaptação do aluno, a resolução estabeleceu que tanto o Coordenador Pedagógico quanto o Secretário da escola deverão "comparar o currículo, especificar as adaptações a que o aluno estará sujeito, elaborar a ata de resultados e arquivá-la juntamente com Histórico Escolar já com as devidas anotações na pasta individual do aluno". A normativa ainda destacou que "as peculiaridades linguísticas, culturais, políticas, econômicas

e sociais dos alunos estrangeiros deverão ser respeitadas e valorizadas positivamente no ambiente escolar e nas atividades de ensino" (Boa Vista, 2019, Art. 20).

Há ainda, a possibilidade de os alunos fazerem uma prova de revalidação equivalente ao ano que deve ser cursado no Brasil, aplicada por uma escola autorizada (Art. 21). No entanto, toda a documentação exigida para o processo de revalidação precisa ser autenticada pelo Consulado Brasileiro ou pelo Consulado do país de origem, com exceção de indivíduos que nasceram em países que compõem o Mercosul. Além disso, exige-se ainda a existência de acordos e convênios internacionais entre os países.

Os documentos apresentados na escola brasileira deverão ser originais e, com exceção daqueles que são essencialmente escritos em espanhol, devem ser traduzidos por tradutor juramentado. Todo esse caminho que as famílias precisam percorrer para dar prova de que a criança está apta a cursar determinada série, está envolvido de burocracia, tornando-se quase inacessível, em muitos casos, tendo em vista que os grupos familiares migraram e, muitas vezes, levaram consigo apenas as roupas.

O Conselho Municipal de Educação de Boa Vista, ficará responsável por decidir sobre a equivalência de cursos e estudos distintos aos que compreendem o sistema de ensino do Brasil (Art. 22). A Unidade de Ensino que fez a revalidação terá que emitir a documentação escolar do aluno (Art.23).

Por fim, a Resolução reconhece a necessidade de implementar a política de acolhimento educacional para alunos estrangeiros, primeiro por zona, após análise dos espaços com maior incidência de famílias imigrantes e matrículas de crianças e adolescentes venezuelanos, até que todas as Unidades de Ensino sejam contempladas (Art. 24). A Secretaria Municipal de Educação também exigiu que as escolas particulares tenham um programa de acolhimento para atender ao público imigrante.

Entre as ações dessa política de inclusão, as escolas devem proporcionar alfabetização e, no turno oposto, ofertar aulas de língua portuguesa. O professor adotará a metodologia que julgar adequada para as aulas de português, tendo em vista que não há base metodológica e curricular elaborada para servir de orientação para educadores do país, da mesma forma que não há assistência dos estados e municípios no direcionamento das aulas para estudantes imigrantes e refugiados. A Resolução do município de Boa Vista não contempla alunos ouvintes, apenas matriculados nas instituições de ensino.

Nas escolas do Estado, por sua vez, uma normativa interna, emitida pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED), estabeleceu a criação da Central de Matrículas para atender aos venezuelanos residentes em Roraima, assim como para brasileiros. A Secretaria

também decidiu ampliar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas da Capital e desenvolveu um curso de educação em emergência[2] para professores, em parceria com o Unicef (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância).

Devido às barreiras burocráticas já discutidas, em 2018, os alunos venezuelanos que não conseguiram apresentar a documentação exigida para efetivação da matrícula, passaram o ano letivo como ouvintes e não foram incluídos no Censo Escolar que encerrou com um total de 1.417 estudantes imigrantes matriculados (Roraima, 2018).

É inegável que o Estado tem a obrigação de oferecer acolhimento e inclusão aos estudantes, especialmente os estrangeiros, não somente recebê-los como alunos, mas dar condições de aprendizagem e permanência na escola. Por meio disso, garantirá formação como cidadãos e que sejam indivíduos autônomos e reflexivos para entenderem as relações sociais, culturais e despertar o pensamento crítico sobre todas as questões que cercam seu desenvolvimento humano.

Conforme constatado pelo INEP, Roraima tem como característica a diversidade de alunos nas escolas públicas, tendo em vista que o alunado se constituiu, em todos esses anos, de indígenas, migrantes da República Cooperativa da Guiana, da República do Haiti, da República Bolivariana da Venezuela, oriundos de outras nacionalidades, campesinos, deficientes, todos em diferentes classes sociais, religiões, contextos culturais e socioeconômicos. (Brasil, 2020).

Para Santos (2018) Roraima se insere no contexto das migrações, especialmente, por causa de sua localização geográfica, o que intensifica o fluxo de indivíduos que cruzam os limites do país, uma vez que contempla a tríplice fronteira Brasil/Venezuela-Guiana.

Nesse contexto, o professor tem o papel fundamental de exercer uma prática inclusiva, pautada nos Direitos Humanos, na reflexão sobre a condição de cada sujeito. Mesmo que as políticas inclusivas não sejam incorporadas, não cheguem às escolas, é indispensável que ele seja a diferença no âmbito escolar, considerando que é o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem.

O Estado tem o dever de programar, desenvolver e aplicar a política de integração, inclusão e acolhimento de imigrantes, ajustando os projetos e as ações ao que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e garantindo educação de qualidade aos sujeitos marginalizados. O Governo de Roraima criou, em 2007, o Centro de Formação de Profissionais

[2] O objetivo do curso consiste na formação de professores e profissionais da educação para atender a demanda de alunos refugiados venezuelanos nas escolas de Roraima. Dentre as discussões mais relevantes, está o ensino de língua portuguesa como ferramenta de integração do aluno (Roraima, 2019).

da Educação de Roraima (CEFORR), para formar inicial e continuamente os profissionais que atuam no Estado, ofertando capacitação e atualização de suas práticas.

Atualmente o CEFORR mantém o curso de educação de emergência, com novas turmas, tendo em vista que foi preciso seccionar os grupos de profissionais, a fim de que todos sejam contemplados. Além disso, cursos de qualificação da prática docente continuam acontecendo, especialmente relacionados à metodologia de ensino. Os responsáveis pela ministração dos cursos são professores do quadro efetivo do Estado (Roraima, 2020).

A parceria estabelecida entre a Secretaria Estadual de Educação e o Unicef, resultou na realização do "Seminário Internacional Bem Comum, Educação Intercultural para a inclusão de crianças e adolescentes migrantes", em 2018. O evento teve cooperação direta da Universidade Federal de Roraima (UFRR), Fraternidade Federação Humanitária Internacional – FFHI e outros projetos que atendem a causa dos Direitos Humanos para populações marginalizadas.

O objetivo do evento foi debater os problemas da educação em Roraima e definir metas para a formação dos profissionais da educação, ocasião em que o projeto de formação no contexto de imigração emergencial em fronteiras foi elaborado e executado no CEFORR até 2019.

3.1.3 Matrícula acessível para crianças e adolescentes migrantes na educação básica e a nova resolução do CNE

As dificuldades de ter acesso à escola, impedem que imigrantes venezuelanos consigam estudar. Desde a matrícula à permanência, o processo é revestido de muita burocracia, como relatamos anteriormente, apesar de as instituições de defesa dos Direitos Humanos insistirem na sensibilização das Prefeituras e Secretarias de Educação de Roraima. Para dar solução a esse conflito, uma nova resolução foi publicada pelo Governo Federal.

Em dezembro de 2018, a Defensoria Pública da União (DPU), encaminhou uma petição ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para que normatizasse a matrícula de crianças e adolescentes na condição de migrantes, refugiados, apátridas ou que solicitaram refúgio e não conseguiam ser incluídos no sistema de ensino brasileiro, tendo em vista as dificuldades para conseguir finalizar o processo de ingresso na escola, por falta de alguma documentação exigida e exigências como tradução juramentada e ausência de uma normativa nacional sobre o direito de refugiados e imigrantes estudarem no Brasil.

Seguindo as recomendações, o CNE elaborou e publicou a resolução 01 de 13 de novembro de 2020 (Brasil/CNE, 2020) de modo que crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e os que solicitaram matrícula nas redes públicas de educação básica do Brasil possam, sem requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, ter a matrícula efetivada.

A decisão se baseia nos termos do Art. 24 da LDB, assim, nenhum indivíduo deve sofrer discriminação por conta de sua nacionalidade ou por ser imigrante. A partir de agora, sempre que houver demanda de matrícula, esta será imediatamente assegurada. A normativa serve também para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), de acordo com as vagas disponíveis nas escolas e creches.

Mesmo sem apresentar tradução juramentada de documento que comprove escolaridade anterior, dos documentos pessoais, de documentos provisórios ou definitivos de Migração, como o Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM) até se o prazo de validade dos documentos estiverem expirados e condição migratória irregular, o acesso à escola, por meio da matrícula, deverá ser mantido, pois o CNE entende que os sujeitos estão em situação vulnerabilidade.

Caso não consigam comprovar escolarização anterior, os alunos imigrantes poderão fazer avaliação para fins de classificação, dessa forma, terão direito à matrícula em qualquer ano/série ou etapa, de acordo com seu desenvolvimento e faixa etária. Anteriormente, no processo de classificação, o estudante era submetido a uma avaliação em língua portuguesa, no entanto, a nova resolução esclarece que a prova deverá ser feita na língua materna do aluno e a escola será responsável pela garantia desse atendimento.

Para as matrículas da educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental, o critério será apenas a idade da criança, conforme o art. 2º da normativa. Do segundo ano do ensino fundamental em diante, os estudantes serão avaliados para determinar seu grau de desenvolvimento, com a finalidade de que sejam inseridos na série adequada. Todos os procedimentos para verificar o estágio de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo ficará sob responsabilidade da rede escolar.

A matrícula será imediata, mas a avaliação de classificação por equivalência, deverá ocorrer até o final do ano letivo. ”A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante”, podendo ser automática equivalência, quando toda a documentação do estudante for apresentada; Avaliações sistemáticas que poderão ocorrer no início e durante todo o ano letivo, de acordo com a idade dos alunos; Reconhecimento de competências quando a intenção é cumprir as

exigências curriculares do ensino médio, o que inclui a educação profissional técnica; e por certificação de saberes, como, por exemplo, exames supletivos e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (Brasil, 2020, Art. 2º, parágrafo 2º).

A avaliação do grau desenvolvimento do estudante, bem como a classificação em nível e ano escolares, devem acontecer assim que houver a demanda da matrícula, sendo esta uma avaliação inicial. "As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento" (Brasil, 2020, Art. 5º).

Por fim, o texto direciona as escolas a organizar o acolhimento dos alunos migrantes e dá as seguintes diretrizes:

> I - não discriminação; II - prevenção ao bullyng, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa (Brasil, 2020, Art. 6º).

Os deslocamentos forçados, para fugir de situações extremamente adversas, como no caso da Venezuela, decorrente da crise econômica que assola o país com mais força desde 2015, fez com que milhares de hispano-falantes chegassem ao Brasil em busca de viver com dignidade, fugindo das condições subumanas, especialmente da fome. Antes a esperança de dias melhores, distantes do país de origem, do que a privação do básico para sobrevivência.

Em 2018, o Governo Federal assinou três medidas provisórias, sendo nº 823, 857 e 860, nas quais instituiu a Operação Acolhida. O objetivo foi atender refugiados venezuelanos no Brasil, ofertando abrigo, ordenamento na fronteira e interiorização para outros estados do Brasil, mediante oportunidade de emprego e moradia. Essa movimentação culminou num número elevado de alunos venezuelanos nas escolas de Roraima, como mostramos nos gráficos apresentados.

Como professor de língua portuguesa, atuando há dez anos nas escolas públicas de Roraima, tanto na capital quanto no interior, nunca me vi tão desafiado como nos últimos cinco anos, quando precisei reavaliar minha prática, os métodos de ensino/aprendizagem e os resultados. Receber alunos oriundos de outro contexto sociocultural, fragilizados por conta da crise em seu país e falantes de outra língua, desconstruiu as verdades e as certezas que eu julgava concretas como professor.

Motivadas por esse fenômeno de migração que perpassou não apenas as fronteiras dos dois países, mas também do ensino, do sujeito marginalizado e excluído, fatores que expuseram o Estado e a rede pública de educação, as Secretarias viram-se obrigadas a se mobilizarem para atender a esse público que o fluxo migratório trouxe para a escola brasileira.

A palavra "inclusão" remete uma série de significados, mas alguns deles são especialmente marcantes, como: acolher, cuidar, compreender e refletir sobre o outro, afinal, esses indivíduos vivem divididos entre a ressignificação e a resignação. O exercício dos profissionais da educação básica no Brasil deve ser a alteridade, ou seja, da reflexão sobre estar na mesma condição que os povos da migração em massa, de se colocar no lugar do outro.

Ressaltamos a relevância da Resolução publicada pelo Conselho Nacional de Educação como fundamento de inclusão, tendo em vista que milhares de famílias venezuelanas vivem na miséria e a legislação anterior não considerava a situação socioeconômica como fator determinante para que as crianças permaneçam longe da escola.

A exigência de documentos traduzidos por um tradutor juramentado, da documentação no ato da matrícula, de documentos que comprovem o nível de escolaridade do aluno, a avaliação feita pela escola para medir o grau de instrução, a prova aplicada apenas em língua portuguesa, sem aulas prévias do idioma brasileiro, fomentava a segregação.

Como frisamos, em quase sua totalidade, as famílias migraram carregando apenas as malas e mochilas de roupas. Em alguns casos extremos, há aqueles que atravessaram a fronteira do Brasil trajando somente a roupa do corpo. Em todo esse contexto, não é possível que se exija qualquer documentação para que as crianças e adolescentes oriundos da imigração sejam incluídas no ambiente escolar.

Constitucionalmente, o estado tem a obrigação de dar acesso à educação a todos os que estão em território brasileiro, "[...] deve seguir determinados princípios; deve ratificar a autonomia universitária; deve conservar a liberdade de ensino; e principalmente deve converter-se em direito público subjetivo, com a possibilidade de responsabilizar-se a autoridade competente (Vieira, 2001, p. 19).

Por fim, alguns dos artigos que compõem o regime jurídico da educação garantem que:

> Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
>
> Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de

> ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.
>
> Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Parágrafo 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Parágrafo 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Parágrafo 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Há uma resistência, ainda que não possamos dizer que seja intencional, das leis e normativas serem aplicadas no Brasil. Trechos da legislação em vigor não são colocados em prática, não são priorizados pelas secretarias de educação dos estados e municípios. Atender ao que prevê a legislação é, inicialmente, a melhor forma de fazer política de educação, de discuti-la, de modelá-la às realidades de cada região do país.

3.1.4 Política linguística baseada no monolinguismo

Nesse contexto político, vamos explorar o aspecto linguístico, uma vez que as práticas linguísticas no Brasil se fundamentam, em geral, numa política elaborada e aplicada por quem não vivencia a sina da transposição de fronteiras que vai além dos fatores geográficos. A maioria dos imigrantes vivem sob constante resignação, julgo e xenofobia.

Sousa e Soares (2014) para ilustrar a concepção de Spolsky (2004), afirmam que as políticas linguísticas no Brasil são classificadas em três dimensões: *Praticadas*, quanto ao uso prático, cotidiano; *Percebidas*, a partir das crenças, mitos e invenções em torno das línguas; e *Declaradas*, no intuito de como a língua é gerida nos mais diferentes contextos.

A política linguística percebida persegue a velha crença e mitológica de que a língua se reduz à homogeneidade e estabilidade da dita norma padrão. A política linguística declarada se orienta em consonância com a legislação. Nessa gerência, por exemplo, temos a Lei 12.605 de 3 de abril de 2012, que dispõe sobre determinação de flexão de gênero para nomear profissões e grau em diplomas.

Não há hipótese que sustente a ideia de que o Brasil é um país monolíngue, considerando a gama linguística diluída por todo o território nacional, como a diversidade de línguas indígenas, as línguas oriundas de sujeitos da imigração e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O fato é que sempre haverá um legislador privilegiando uma língua, determinando e impondo seu uso, sob a justificativa de que a maioria aglutina a minoria. Em nenhum lugar do mundo as políticas poderiam dar conta de abarcar numa única normativa homogeneizada, a pluralidade linguística do Brasil, incluem-se, nesse contexto, as políticas linguísticas educacionais.

As políticas de acolhimentos linguístico e educacional de imigrantes para as escolas públicas do Brasil se limitam à rasura e incipiência, pois são quase inexistentes. Da mesma forma, os modelos curriculares não se orientam na pluralidade linguística e o trajeto dos sujeitos são delineados sob a equivocada visão de que os grupos são constituídos por indivíduos iguais, com as mesmas necessidades e condições migratórias, como se não houvessem diferenças socioeconômicas e culturais.

No que tange à educação, observa-se que tanto na prática, quanto nos discursos que circundam o âmbito escolar, ainda é possível identificar propostas que invisibilizam a condição dos alunos refugiados, numa tentativa errônea e fracassada de homogeneizar as diversidades, singularidades e subjetividades de cada indivíduo (Souza; Barros, 2022).

Até mesmo os cursos de Português como Língua de Acolhimento ou como Língua Adicional são insuficientes para a demanda de imigrantes que vivem no Brasil, especialmente os que são ofertados pelos entes federativos. Da mesma forma em que não há capacitação para professores e demais profissionais da educação. Neste ponto, queremos reiterar a deficiência dos cursos de formação em línguas, uma vez que os educadores não concluem o período de estudos devidamente habilitados para o ensino de português e uma segunda língua. Todos esses fatores são preocupados quando sabemos que os dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) apontam que, até o fim de 2022, o Brasil recebeu 1,5 milhão de imigrantes, principalmente do Haiti e da Venezuela (Cavalcanti; Oliveira; Lemos Silva, 2022).

A macropolítica federal se concentra, atualmente, na Lei 13.445 de 2017 (Lei de Migração), que, de maneira mais específica, garantia que a falta de documentos não poderiam impedir o acesso à escola; na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2018, que menciona o multilinguismo como uma realidade e uma necessidade de ser reconhecido no contexto da educação e, neste ponto, incluem-se as línguas dos diversos grupos imigrantes; assim como nas Diretrizes Educacionais para Educação Plurilíngue, publicadas pelo CNE em 2020, com destaque para as demandas relacionadas à chegada dos imigrantes em território

nacional, especialmente, para reiterar que as escolas devem partir do princípio bilíngue com currículo único, passível de ser integrado e ministrado nas duas línguas de instrução, mas não estende a discussão com intuito de direcionar como as atividades seriam executadas no interior das instituições escolares quando se trata de necessidade linguística específica.

A imperativa elaboração das micropolíticas pelos estados e municípios, como um posicionamento diante das diferenças linguísticas, serviria para ocupar as lacunas deixadas pela política abrangente e pouco pontual do governo federal. O resultado é a inversão da pirâmide de política de educação no Brasil, tendo em vista que o papel do governo federal é dar solução às questões problemáticas no entorno do contexto educacional para o desenvolvimento escolar de alunos imigrantes. A língua tem de ser vista como aliada e não como impedimento ao processo de aprendizagem.

Com base na inclusão de imigrantes nas escolas públicas em regiões de fronteira do Brasil, Souza e Senna (2016), relatam a realidade das cidades de Bonfim, em Roraima, região Norte e Foz do Iguaçu, no Paraná, Região Sul e constatam a improdutiva política inclusiva para imigrantes no país.

> A demanda por políticas inclusivas de imigrantes nas escolas brasileiras é um ramo absolutamente escasso na Educação, tendo em vista que quando se fala em inclusão no Brasil, prioriza-se discussões sobre portadores de necessidades especiais ou alunos com baixo rendimento socioeconômico. A ausência de pessoas que realmente estejam pensando sobre a política de inclusão para essa parcela da sociedade, que tende a aumentar e não pode ser desprezada, é fato preocupante (Souza; Senna, 2016, p. 57).

Os pesquisadores descortinam a ineficácia formação de professores para atuarem nas duas regiões e ineficiente política de educação para reconhecimento da pluralidade linguística encontram uma realidade velada, principalmente, no que tange à formação de professores para aquela região e a falta de políticas que reconheçam a pluralidade, evidenciando a exclusão como consequência, em vez da língua como acolhimento e inclusão.

Na concepção de Zambrano (2021, p. 77), é preciso acolher entre línguas, o que significa, em outras palavras, "[...] permitir e incentivar o acolhimento nas diversas línguas que fazem parte do repertório dos sujeitos em situação de migração forçada, podendo passar pela língua portuguesa, sem que ela seja a única nem a mais importante".

Nesse mesmo sentido, a autora acrescenta que,

> O acolhimento entre línguas é valorizar o uso transfronteiriço das línguas, sem barreiras e sem preconceitos, encorajando o translinguajamento tanto por parte dos migrantes forçados quanto dos brasileiros, isto é, colocando-se no lugar do outro e atravessando a barreira da língua portuguesa como única língua oficial e nacional. É

> ressaltar o modo de viver entre línguas sempre de forma positivo, como incentivo ao plurilinguismo (Zambrano, 2021, p. 77).

Por fim, Zambrano (2021) destaca a paisagem linguística como um dos meios de criação de políticas linguísticas de fato, por conta do uso das línguas em espaços públicos, sendo este um mecanismo para que os grupos tenham reconhecimento. A paisagem linguística de Boa Vista requer esse olhar sobre a língua do outro porque ela está presente no dia a dia, nas relações, nas falas entre sujeitos venezuelanos e entre venezuelanos e brasileiros. Até 2015 essa realidade das línguas em contato era mais comum na cidade fronteiriça de Pacaraima.

> Nesse sentido, as práticas linguísticas em Roraima vêm mudando com a chegada de grande quantidade de migrantes forçados por sobrevivência que estão incluindo a língua espanhola na paisagem linguística do estado, através de cartazes e anúncios de vendas de produtos e ofertas de serviços, em diversas ruas e avenidas da capital e do interior do estado. Implicitamente, esses migrantes estão impondo uma nova política linguística de reconhecimento de seus direitos linguísticos, tornando-se uma política de facto que os brasileiros passam a observar e interpretar, ampliando assim, seus repertórios linguísticos (Zambrano, 2020 *apud* Zambrano, 2021, p. 98)

A existência de um idioma oficial não poderia ser um determinante para o monolinguismo. Em vez disso, as demais línguas deveriam ser reconhecidas como cooficiais, de modo que sejam valorizadas e compreendidas como parte da cultura de um grupo minoritário, para além da visão equivocada de que o Brasil é um país linguisticamente homogêneo, de uma língua só.

3.2 O imigrante como aluno no contexto da psicologia social e da sociologia

Nesta seção, vamos argumentar sobre os aspectos teóricos acerca do desenvolvimento do aluno que se permite educar no contexto de identidade e cultura divergentes do programa de formação da escola e como se vê na condição de imigrante diante da sua história de vida, da psicologia social e da sociologia, bem como da política nacional de inclusão desses indivíduos, discutida nos tópicos acima.

Ser aluno, imigrante, num contexto de total divergências linguística, social e histórica, não inclusivo e alvo de uma gama de preconceitos, requer um sentimento de resiliência constante. Os estudos sobre os alunos estão relacionados às diferentes maneiras de compreensão que eles têm sobre o espaço escolar e, geralmente, essa compreensão envolve situações problemáticas.

> Desse modo, o aluno constrói o seu conhecimento no *espaço* da *escola* e do *tempo* compreende o movimento dinâmico de tornar-se, de permanecer e de se construir enquanto aluno. A escola é onde o aluno permanecerá por um tempo significativo promovendo a produção do conhecimento (Castro, 2015, p.24).

Nesse sentido, o aluno lê o mundo da forma com que enxerga a sociedade em que vive. Refletir sobre a vivência do aluno compreende a perspectiva sociocultural e cognitiva. No entanto, como a escola deveria ver esse sujeito social? "[...] a teoria sobre o tornar-se aluno preceitua um aluno que é sujeito de sua própria ação, ator social dotado de autonomia, individualidade, criatividade e reflexividade sobre seu papel de aluno e de ser no mundo (Castro, 2015, p. 28).

A autora acrescenta que,

> As diversas formas de construção de identidades pelo aluno, no interior da escola, sugerem que este recria para si, em diferentes momentos, o papel de aluno. Ele tenta se adaptar a uma nova condição identitária interposta em diferentes momentos de sua vida escolar. O sujeito flexibiliza suas ações, atitudes e valores de modo a tornar-se aluno para si e para os outros que permeiam o espaço da escola e da sala de aula (Castro, 2015, p. 30-31).

A construção de identidades atravessa caminhos como o da interação, das ações diárias, do contato entre línguas e do convívio social e não tem caráter fixo e imutável, inclusive, Castels (2008), considera que,

> Identidades que começam como resistência podem acabar resultando em projetos ou mesmo tornarem-se dominantes nas instituições da sociedade, transformando-se assim em identidades legitimadoras para racionalizar sua dominação. [...] do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade pode constituir uma essência, e nenhuma delas encerra, *per se*, valor progressista ou retrógado se estiver fora de seu contexto histórico. Uma questão diversa e extremamente importante diz respeito aos benefícios gerados por parte de cada identidade para as pessoas que a incorporam (Idem, p. 24).

Em função dessas mudanças que ocorrem na sociedade e na escola é que a identidade do aluno ganha outra dimensão e, nesse ambiente, ele entende esse processo de construção a partir da diferença e, por meio dessa postura, acaba "[...] fornecendo respostas concretas, no seu cotidiano para a questão da diversidade" (Canen; Canen, 2005, p. 21).

De acordo com Hall (2000), a identidade se forma com o tempo, por um processo inconsciente, de modo que não nasce com o sujeito, apesar de sempre existir uma ideia quase mitológica sobre sua unidade. No entanto, "Ela permanece sempre incompleta, está sempre 'em processo', sempre 'sendo formada'" (Hall, 2000, p.38).

Hall completa que a identidade surge na falta da inteira e não na plenitude. A falta se completa a partir do interior, pelas formas que nos imaginamos vistos pelo outro. “Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude” (Hall, 2000, p.38).

Os traços de cultura de origem de cada indivíduo se movimentam constantemente e nesse “vai-e-vem” as interações sociais os juntam no espaço das diferenças. Friedman (2002, p.4), considera o hibridismo um fenômeno que une biologia, linguística, cultura, condição espiritual e política na margem da fronteira de cada sujeito, de modo que são formas de misturar o que já foi anteriormente misturado.

Por isso, devemos pensar sobre o modelo de escola empregado no Brasil. Pensando nisso, é uma tarefa impossível conceber, sem qualquer fantasia, a escola brasileira como projeto cultural higienista, modelada pelo conceito de escola e alunos da Europa, apesar de este ser o molde enraizado no perfil escolar brasileiro, resultando na utopia desse imaginário de cultura hegemônica europeia.

Senna (2007) critica o modelo de aluno empregado pela escola e a lógica cartesiana que separa os alunos não padronizados pela cultura escolar.

> a instituição escolar não compreende [por aluno] qualquer sujeito em formação, universalmente legitimado pela ideologia de uma educação laica. Ao contrário, a tradição social imputa à escola um sujeito ideal, um aluno perfeito, um cidadão desenhado para o modelo de cultura científica idealizada. Conceitua este aluno de forma abstrata e ideativa, sequer fronteiriça à realidade transitória e relativa dos fatos reais, manipula-o também de forma abstrata, a partir de uma ordem de causalidade fundada na lógica cartesiana, registra-o de modo a condensar racionalmente o pensamento de forma linear tanto na aquisição do conhecimento quanto na aprendizagem da escrita (Senna, 2007, p. 164-165).

Um outro aspecto que precisa ser discutido é a constituição de uma cultura nacional que desprestigia por completo o estudante imigrante, uma vez que esse molde “contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais” (HALL, 2000, p. 49-50).

> Entre as dificuldades de morar no Brasil posso citar: encontrar um lugar para morar, encontrar um trabalho, dificuldades de falar, não falo bem o português, tenho dificuldades de escrever, mas compreendo bem. Para desenvolver meu português, eu procuro vídeos, músicas, falo com amigos brasileiros, assisto à televisão, leio e acesso à internet (Participante 2).

As culturas nacionais solapam a existência do sujeito imigrante como aluno, pois não considera os aspectos que o cerca, uma vez que também são formadas de símbolos e representações, inclusive discursivas que influenciam e organizam nossas ações e a maneira como concebemos a nós mesmos.

> [...] As culturas nacionais são tentadas, algumas vezes, a se voltar para o passado, a recuar defensivamente para aquele "'tempo perdido", quando a nação era “grande”; são tentadas a restaurar as identidades passadas. Este constitui o elemento regressivo, anacrônico, da estória da cultura nacional. Mas frequentemente esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as "pessoas" para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os "outros” que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente [...] (Hall, 2000, p. 56).

A busca constante por unificar todos como pertencentes à mesma família anula as diferenças culturais, especialmente porque “Uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural” (Hall, 2000, p. 59). Por outro lado, “Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade [...]” (Hall, 2000, p. 61-62).

Freidman (2002) reforça que as linhas das fronteiras parecem impermeáveis, mas são imaginárias, por isso, fluidas e mudam a todo tempo. Essa separação/junção é o contraditório que promove encontros e produz hibridizações.

Na visão de Bourdieu (2007), o sistema escolar fortalece as desigualdades a partir da convicção de que os sujeitos bem-sucedidos são dotados de um dom natural, quando na verdade são prestigiados cultural e socialmente.

> Mas não é suficiente entender o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas. Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais (Bourdieu, 2007, p, 41).

Essa convicção a respeito da herança cultural, dos alunos das classes privilegiadas, permite que eles não exerçam qualquer esforço para serem vistos como sujeitos aptos por conta dos seus dons transmitidos como se fossem por osmose, de tal forma que qualquer sucesso escolar não parece ser resultante da aprendizagem.

É essa cultura hegemônica, separatista e excludente que admite o aluno brasileiro como um conceito a se impor sobre os alunos reais. Na realidade, os conflitos culturais é que tornam o ambiente propício tanto para gerar quanto para impedir o avanço dos preconceitos, mas não seria possível qualquer reflexão se não houvessem as diferenças, mesmo que elas sempre existissem, são debatidas apenas quando claras e evidentes. “Meus amigos na escola são puramente venezuelanos e faço tudo com eles desde a chegada até a minha saída. Não caminho com brasileiros porque falam muito rápido e não entendo absolutamente nada” (Participante 2).

Casas e Pitluck (1995) ressaltam que a dinâmica da integração mescla as culturas e os indivíduos são capazes de se mover entre os grupos distintos. No Brasil, mesmo que as escolas sejam compostas por alunos pobres, em sua maioria, uma comparação rápida evidencia que o tratamento que se dá a eles é mais acolhedor que aos alunos oriundos de povos da América Latina, sobretudo se forem originários de países marginalizados, como Venezuela, Bolívia e Paraguai.

> Se há tentativa para conhecer o perfil cognitivo da sociologia brasileira, tal tentativa se limita a medi-lo exclusivamente por um conjunto de interpretações relacionadas às possibilidades de adequação do país a um modelo de modernidade construído ‘fora’ de seus limites territoriais, culturais e políticos. Em consequência do uso excessivo dessa medida, o tratamento da relação entre as tradições sociológicas de diferentes contextos nacionais se limitou a apontar as ideias que estão dentro ou fora do lugar; ou ainda as ideias que contribuíram para criar um país legal versus o país real. (...) Em geral, os estudos realizados dessas perspectivas confirmam de modo impecável os cânones interpretativos que consagraram a imagem de um país fora do lugar, inadequado, triste, atrasado (Villas Bôas, 2006, p. 11-12).

Dubet (2004), faz uma análise sobre o modelo meritocrático de educação frente às desigualdades e conclui que “Fundamentalmente a Sociologia da Educação mostra que a abertura de um espaço de competição escolar objetiva não elimina as desigualdades. Primeiro as desigualdades entre as pessoas, pois, desde a escola elementar, as diferenças de desempenho entre alunos que pertencem às mesmas categorias sociais são evidentes” (Idem, p. 542).

Ele continua e reforça que as desigualdades sociais influenciam diretamente nas desigualdades escolares e o modelo meritocrático não é justo. “Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (Dubet, 2004, p. 542).

Nessa mesma perspectiva, ele afirma que os alunos vulneráveis à escola da meritocracia serão bem tratados somente quando forem educados pela escola sem qualquer distinção e independentemente de seu desemprenho, mas também quando as famílias se associarem à vida

escolar, assim também como quando os alunos forem vistos como sujeitos em evolução e não parte de uma competição. Conforme Dubet, essas afirmativas não devem nos levar nem à acomodação nem à demagogia.

> A escola justa deve também se preocupar com a utilidade dos diplomas. Ao mesmo tempo, e de maneira oposta, ela deve velar para que as desigualdades escolares não produzam, por sua vez, demasiadas desigualdades sociais. Enfim, um sistema competitivo justo, como o da escola meritocrática da igualdade de oportunidades, deve tratar bem os vencidos na competição, mesmo quando se admite que essa competição é justa (Dubet, 2004, p. 553).

Pensar essas discussões como plano de fundo da pesquisa que nos propomos realizar, demonstra que a tecitura desses aspectos que giram em torno dos alunos imigrantes na escola brasileira é extremamente complexa. Afinal de contas, estão imbricados à condição desses estudantes, muitos conceitos e fatores que perpassam as teorias.

Estamos certos de que a trajetória da pesquisa baseada nas narrativas de vida possibilitará que o estudante aprenda a partir de sua experiência para "ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação e soluções teóricas", como destaca Josso (2010, p. 35). Assim, o sujeito pode ser agente de seus próprios saberes.

> Neste sentido, o passado, o presente e o futuro estarão entrelaçados durante a narrativa, pois adquirir a consciência (de fazer parte) do fazer pedagógico está intrinsecamente ligado à experiência refletida, no sentido de fazer alguém pensar em sua trajetória, dentro de uma globalidade temporal, delineando um "vai e vem" entre a memória revisitada e os desafios que a profissão (vivência escolar) lhe impôs. (Souza, 2019, p. 92, grifo nosso).

A escola tem uma função social relevante nesse sentido de acolher, incluir e integrar os alunos imigrantes venezuelanos, de modo que o tenha valor simbólico para eles, assim como tem para diversos estudantes brasileiros. Os indivíduos oriundos de fluxos migratórios precisam vivenciar experiências positivas na escola brasileira.

3.3 O sentimento diário de ir à escola: percepções de estudantes imigrantes sobre o contexto escolar do Brasil

As escolas de Roraima, como descrevemos anteriormente, têm um alto índice de alunos venezuelanos, transformando aqueles ambientes em espaços completamente heterogêneos, apesar de assim já o ser antes da chegada dos alunos do país vizinho. Nesse contexto, há também dois aspectos que demandam atenção: a segregação e os preconceitos de ser imigrante na escola

do Brasil. Pensando nisso, entendemos que as instituições de ensino são terras férteis para pesquisas baseadas em histórias de vida.

Na concepção de Josso (2007), as situações que envolvem o contexto da educação, promovem possibilidades para que os acontecimentos pessoais, sociais e profissionais sejam tratados de diferentes formas ou "registros". É um lugar em que os indivíduos são capazes de intervir sobre a própria existência (p. 416).

Conforme Souza e Menezes (2006), as pesquisas voltadas para a história da educação e dos outros campos do conhecimento educacional, que tinham procedimentos metodológicos "menos tradicionais e recorrentes, começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares" (p. 146).

Por esta razão, Passeggi, Souza e Vicentini (2011) reforçam os desafios para que a pesquisa (auto)biográfica se consolide no campo da educação do Brasil, uma vez que há uma multiplicidade de campos educacionais o que diversifica a abordagem, amplia as temáticas e "as entradas oferecidas pelo trabalho com as escritas de si na contemporaneidade, nas Ciências Humanas e Sociais" (p. 382).

Conviver com o novo e conhecer outra realidade escolar configura-se, no contexto dos estudantes venezuelanos, como um desafio, sabendo que as culturas venezuelana e brasileira são diferentes em termos de costumes, tradições e valores. Alunos venezuelanos podem se deparar com práticas educacionais e interações sociais nas escolas brasileiras que diferem das que estavam acostumados em seu país de origem.

O sentimento de ir à escola pública, diariamente, revela o olhar que o aluno tem sobre si e sobre as relações que permeiam o ambiente educacional em que está inserido. As circunstâncias relativas à ida à escola podem não ser agradáveis, uma vez que, além dos fatores que provocam o estranhamento, a instituição de ensino também pode não ser vista pelo aluno como local de aprendizagem e desenvolvimento de suas competências.

> Eu tenho 15 anos, estou no 1º ano do ensino médio. Meu irmão tem 12 anos e minha irmã, 9 anos. Meu irmão estuda aqui, na mesma escola que eu, no 6º ano, pela manhã. Minha irmã está no 3º ano, numa escola do município.
>
> Chegamos no início do ano de 2022. Antes de estudar aqui, passei por duas outras escolas. Quando cheguei a Boa Vista, confesso que não estava tão feliz. O lado positivo é que conheci novas pessoas e outro idioma. Minha mãe foi à escola para tentar fazer nossa matrícula, mas disseram que ela não podia, porque estava sem o papel [documentação exigida pela unidade de ensino]. Mas minha mãe averiguou e descobriu que não era necessário, por isso conseguiu matricular nós três (Participante 1).

A escola tem um papel fundamental na formação dos imigrantes, por este motivo, suas atribuições devem ser voltadas para o bem-estar de quem compartilha dos espaços e que, inclusive, tem a merenda escolar como parte de seu consumo diário de alimentos.

Passeggi; Souza e Vicentini (2011), atribuem ao indivíduo como sendo centro de investigação em educação, sendo ele "agente e paciente, agindo no seio de grupos sociais", por outro lado, cabe destacar a relação entre educação, aprendizagem e o que os autores denominam "reflexividade autobiográfica", "Esta última considerada enquanto a "capacidade de criatividade humana para reconstituir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida" (Passegi; Souza; Vicentini, 2011, p. 372).

Ainda que o acesso à instituição escolar seja possível, a permanência depende de outras circunstâncias, referentes à própria história de vida dos sujeitos.

> Eu comecei a estudar em janeiro deste ano [2023]. Eu acabei perdendo um ano de estudo na Venezuelana por causa da imigração. Eu parei de ir para a escola alguns meses antes de vir para o Brasil. Eu deveria estar no 2º ano do ensino médio, mas estou no 1º ano (Participante 2).
>
> Cheguei em junho [de 2022], tentei estudar, mas não consegui. Só consegui a matrícula em janeiro e as aulas iniciaram no começo de fevereiro (Participante 3).
>
> Assim que cheguei ao Brasil, precisei iniciar um tratamento de saúde, porque estava muito doente, mas comecei a estudar na escola pública imediatamente. As minhas aulas começaram há um mês e eu voltei para o 1º ano do ensino médio. Agora creio que conseguirei lograr êxito em avançar para o 2º ano e preciso terminar o ensino médio para fazer um curso de enfermagem (Participante 4).
>
> Quando cheguei a Roraima não consegui estudar porque já era setembro [de 2022] e eu tinha perdido o ano na Venezuela. Me sinto bem na escola brasileira, mas nem todos os dias são assim. É normal às vezes não querer ir à escola, não é verdade? (Participante 5).

O imigrante venezuelano está duplamente vulnerável e suscetível ao risco de não ter a formação da educação básica finalizada. Como se a mala ou a mochila usadas no trânsito migratório estivessem recheadas, também, de uma série de fatores que os empurra para o abismo da marginalização e da insegurança, sem nenhuma garantia de que terão oportunidades de concluir a etapa do ensino médio.

Nessa mesma situação de risco e agravo da ocorrência de imigrantes na escola pública, a barreira linguística se manifesta como um obstáculo inicial no processo de comunicação e interação entre os sujeitos do convívio social no espaço escolar. Essa condição, em algum momento, caracteriza-se determinante para que aos alunos marginalizados permaneçam em total silenciamento.

> Às vezes me sinto muito incomodada na escola brasileira porque eu estava acostumada com minha escola. Como se ensina e aprende não é tão diferente, mas a escola pública da Venezuela não tem ar-condicionado, a merenda escolar não era muito boa, os professores eram bons, o prédio da escola era menor que o da escola do Brasil (Participante 1).
>
> Quando chego à escola todos os dias, meu sentimento é o mesmo de quando estou dentro de um supermercado com meu pai: um choque cultural, uma dificuldade para me incluir, para fazer amigos, para falar português. Eu não me sentia só [na Venezuela] porque tinha meus primos, companheiros de sala, não tinha que falar outra língua, nem que lidar com pessoas que não são venezuelanas (Participante 2).
>
> As pessoas não me respeitam, mas eu sei que é porque são venezuelanos, falo outra língua e tem muito preconceito. Mas eu não tenho culpa de ser assim e estar aqui. Se eu pudesse, nada disso estaria acontecendo agora. Para mim, a língua não é impedimento para manter boas relações porque eu entendo o português. Eu não falo português, mas entendo porque eu participava de jogos virtuais quando morava na Venezuela e tinha brasileiro que participava também e a gente conversava enquanto jogava. Além disso, meu pai fazia compra de comida no Brasil e levava para a Venezuela. A gente lutou muito para não largar nossa casa, as terras e tudo o que tínhamos. A crise na Venezuela ficou muito forte em 2015 e a gente só veio embora em 2022. Resistimos por 7 anos (Participante 3).
>
> Meu sentimento quando venho à escola está muito relacionado ao meu estado de espírito. Se acontecem coisas ruins comigo durante o dia, venho mal para escola. Se o dia é bom, venho me sentindo bem. Se meus filhos estão bem, eu também estou bem. Enquanto estou estudando, não gosto que as crianças me desconcentrem. Eu os crio como me criaram. Ponho todos num lugar onde posso vê-los, enquanto participo das aulas. Eles vêm comigo porque não têm pai e não tenho com quem deixar. Aqui eles comem na hora do recreio, antes de irmos para casa dormir. Nem eu nem eles falamos português (Participante 4).
>
> Eu me sinto bem na Escola, me sinto integrado, mas não entendo muito coisa do que falam. Há muitas diferenças entre a escola do Brasil e a escola da Venezuela. A principal delas é o idioma [...]. Eles [os professores] quase não conversam comigo. Talvez seja porque não falam espanhol e eu não falo português (Participante 5).

O sistema educacional brasileiro tem características distintas em relação ao sistema venezuelano e os métodos de ensino, currículo, avaliações e estruturas escolares variam, o que pode causar um período de adaptação para os alunos imigrantes.

A organização do sistema de ensino também é parte do currículo imaginado para cada localidade. Como esses alunos advêm de um sistema de ensino diferente do que é empregado no Brasil, dificilmente as idades correspondem aos anos/séries/etapas da educação básica, o que gera dúvida no momento da matrícula.

A imagem a seguir é um quadro de comparação entre as duas estruturas que compreendem os anos de ensino. O quadro está disponível em todas as escolas do Estado de Roraima e serve para guiar as ações de classificação e reclassificação dos estudantes venezuelanos.

Num primeiro momento, gerou conflitos entre as famílias dos alunos e a administração das escolas, principalmente porque, na Venezuela, cursavam o 1º, 2º e 3º anos, equivalentes ao 7º, 8º e 9º anos no sistema brasileiro de educação e exigiam que fossem matriculados na escola do Brasil em séries do ensino médio, acreditando se referir à mesma etapa.

EDAD	ESTUDIO EN VENEZUELA	CORRESPONDE EN BRASIL
1 a 5 años	Pre-Escolar	Educación infantil
6 años	1°Grado	1° Ano
7 Años	2°Grado	2° Ano
8 Años	3°Grado	3° Ano
9 Años	4°Grado	4° Ano
10 Años	5°Grado	5° Ano
11 Años	6°Grado	6° Ano
12 Años	1°Ano	7° Ano
13 Años	2°Ano	8° Ano
14 Años	3°Ano	9° Ano
15 Años	4° Ano Diversificado	1° Médio
16 Años	5° Ano Diversificado	2° Médio
17 Años	6° Ano Diversificado	3° Médio

Figura 7. Foto: Quadro de comparação da educação básica Brasil/Venezuela. Fonte: O autor.

Outra divergência é que, no Brasil, a média de anos escolares de um indivíduo é de 12 anos, enquanto na Venezuelana, a média varia entre 9 e 10 anos. As dificuldades de autorregulação, adequação e integração, somadas às incongruências entre os ambientes de ensino e vida escolar é um ponto de discussão entre pais de alunos e servidores públicos que atendem as famílias nas escolas.

A experiência e a vivência dos alunos, em ambas as escolas, constatam que as diferenças são marcantes:

> As escolas do Brasil e da Venezuela são muito diferentes porque na Venezuela não existe escola militar, O prédio da escola em que eu estudava era grande, mas aqui é maior. A comida na escola brasileira é melhor que a comida da escola venezuelana (Participante 2).
>
> Tem algumas diferenças entre a escola do Brasil e da Venezuela, principalmente no tratamento que dão aos alunos. Aqui no Brasil tem distinção e na Venezuela a gente não sente isso porque todo mundo é venezuelano (Participante 3).

> A Escola da Venezuela é boa, mas agora está passando por problemas por causa da situação do país. Na escola pública da venezuelana deixaram os aparelhos de ar-condicionado se perderem, as estruturas estão comprometidas (Participante 4).
>
> As diferenças entre as duas escolas se concentram nas matérias, porque lá não temos aulas de português, mas aqui aprendo muito mais, tenho mais alternativa de pesquisar, estudar. Claro que tudo o que se faz com amor tem bom resultado. As turmas e as aulas são normais, os professores têm formação, as regras são as mesmas: não se pode fumar, portar drogas, armas e brigar. Na Venezuela a gente saía da sala de aula e da escola para aprender sobre ciências, mas agora ninguém sai por conta da criminalidade (Participante 5).

A deterioração, o sucateamento, a destruição das escolas são projetos de governos (municipal, estadual ou federal) que não privilegiam a educação de seu país. Ações desta natureza estabelecem uma relação direta com o fracasso escolar, tendo como consequência os altos índices de déficit de aprendizagem e a crescente evasão. A ironia é termos escolas, permanentemente, de portas abertas, mas sem o mínimo para a oferta de uma educação de qualidade.

Em relação ao currículo, as políticas adotadas pelos dois países parecem atender às exigências do mercado. "Não por coincidência, o currículo é também um dos elementos centrais das reestruturações e das reformas educacionais que em nome da eficiência econômica estão sendo propostas em diversos países" (Silva, 2001, p. 10). Os imigrantes enxergam, por conhecerem as duas realidades, as distinções entre as disciplinas do componente curricular:

> A gente estudava Castellano como língua original, geografia, história, inglês, artes, educação física, ciências, cidadania e convivência, matemática. Não tinha física e química porque estava no 7º ano. Aqui no Brasil tem ensino religioso, mas não temos essa disciplina na Venezuela, assim também como não temos projeto de vida (Participante 1)
>
> A única disciplina que não me agrada, em nenhum dos dois países, é matemática. Nossas disciplinas são aplicadas de uma forma mais direta. Eu não sei explicar como o professor trabalha, mas é diferente (Participante 2).
>
> Eu só tenho dificuldade de aprender matemática. As outras matérias são ótimas (Participante 3).
>
> Como estou em outro país, sempre vai ter diferença e qualquer diferença é muito para a gente. Eu sempre fico assustada com qualquer coisa que não estou acostumada, por exemplo, como o livro daqui, da escola, é escrito; o formato dos prédios; o jeito do professor dar aula; as disciplinas, são coisas diferentes (Participante 4).
>
> [...] as atividades não são iguais, os horários não são os mesmos. Entramos às 6h e estudamos até às 12h e depois das 12h às 18h. Os professores são diferentes também. A forma de trabalhar é outra (Participante 5).

Silva (2001, p. 11), se posiciona contra as políticas curriculares cuja pretensão e resultado final sejam a movimentação de “toda a indústria cultural montada em torno da escola e da educação: livros didáticos, material paradidático, material audiovisual (agora chamado de multimídia).

Conforme Prioste (2020, p. 16), “Outro aspecto relevante refere-se aos métodos apostilados, vendidos aos municípios sem um exame criterioso dos professores e sem pesquisas científicas sobre sua eficácia àquele público”.

As políticas curriculares, inclusive, atribuem as funções e ações de seus agentes: “burocratas, delegados, supervisores, diretores, professores. Elas geram uma série de outros e variados textos: diretrizes, guias curriculares, normas, grades, livros didáticos, produzindo efeitos que amplificam os dos textos-mestres”. Por isso, “Em outro nível, enfim, a política curricular, agora já transformada em currículo, tem efeitos na sala de aula. Ela define os papéis de professores e de alunos e suas relações, redistribuindo funções de autoridade e de iniciativa” (Silva, 2001, p. 11).

É essa política que valida o conhecimento e as formas legitimas de aquisição cognitiva. “O currículo desloca certos procedimentos e concepções epistemológicas, colocando outros em seu lugar. A política curricular, metamorfoseada em currículo, efetua, enfim, um processo de inclusão de certos saberes e de certos indivíduos, excluindo outros”. Destarte, “[...] o currículo também fabrica os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso. O currículo [...] também produz os sujeitos aos quais fala, os indivíduos que interpela. O currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (Silva, 2001, p. 11-12).

Nessa perspectiva polarizada (sucesso-fracasso) em que o fracasso protagoniza as realidades da educação no Brasil, Prioste (2020, p. 3), enfatiza que “O fracasso escolar também tem sido explicado a partir de teorias sociológicas, especialmente, a falta de capital cultural das famílias pobres, outra versão do preconceito de classe”.

De acordo com Patto (2020, p. 414), é o sistema educacional que produz barreiras aos próprios objetivos de seu projeto, especialmente quando ao fazer docente é atravessado pelo tecnicismo da (re)produção, oposto à criação e à construção de conhecimento e pelas relações desumanizadas entre os sujeitos e os preconceitos decorrentes de ultrageneralizações.

Assim, o fracasso escolar é “administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo”.

A interpretação de que o capital cultural se define, puramente, a partir da condição socioeconômica do sujeito é um equívoco, afinal, “é preciso também estudar, entrar num

trabalho intelectual. E para ‘transmitir’ esse ‘capital cultural’ a seus filhos, é preciso igualmente se esforçar muito” (Charlot, 2005, p. 39).

O fracasso escolar requer uma discussão pontual e específica, nunca ampla e simplista. “O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal” (Charlot, 2008, p. 16).

As propostas de reformas educacionais estão entrelaçadas, estrategicamente, com o currículo como “o espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político”. O currículo expressa a visão de mundo dos grupos dominantes em seus mais diversos discursos. “Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discurso são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos de poder”. A leitura que devemos fazer da política curricular é, “ao menos em parte, como representação de uma outra coisa, como um mito [...]” (Silva, 2001, p. 10-11).

No âmago da discussão sobre currículo está a preocupação centrada na tradição crítica. É na tradição que o currículo se transforma em “saber útil”, em “conhecimento verdadeiro”, de tal forma que a prática educativa se baseia na teorização do currículo (Silva, 2001).

Se o currículo é um propulsor de desigualdades entre estudantes brasileiros, pior ainda será quando no bojo dessa questão se concentram os alunos venezuelanos que, muitas vezes, enfrentam desafios socioeconômicos significativos, incluindo a falta de recursos financeiros e condições de vida precárias, podendo ser um ponto de influência de sua percepção sobre a escola brasileira e sobre as realidades diferentes daquelas que estavam acostumados.

Se integrar a um novo ambiente escolar, especialmente se encontrarem resistência por parte de colegas ou se não houver programas efetivos de integração cultural, também pode representar um desafio.

> Hoje eu gosto da escola, mas antes não gostava. Antes eu me sentia incomodada, eu sentia que as pessoas não gostavam de mim, não conversavam comigo. Eu ficava sozinha, não falava muito, não tinha amigos, mas comecei a socializar e tudo melhorou. Quando eu cheguei, senti que os brasileiros não gostavam dos venezuelanos. Até hoje tem gente que não gosta de mim. Até hoje me chamam de ‘veneca’ e isso me faz muito mal (Participante 1).

> Quando cheguei, senti que a escola não me agradava e as pessoas não gostavam de mim. Hoje penso igual e isso é triste. No Brasil eu não me sinto incluída, junto a ninguém. Sinto que não sou bem-vinda a essa escola pelo jeito que as pessoas me olham, principalmente os alunos e os funcionários. Eu sei que me olham com maus olhos porque sou venezuelana. Se eu fosse brasileira, não me olhariam assim. Não tenho o que falar dos professores porque me tratam bem (Participante 2).

> Em parte, me sinto integrado à escola. Vejo que muitos professores e alguns funcionários querem que eu fique bem. Em outros aspectos eu não me sinto parte de nada do que acontece aqui. Tem gente que me condena com os olhos, sem dizer uma única palavra. Eu me sinto bem quando venho à Escola. Eu gosto da escola porque gosto de estudar. Não penso na maldade das pessoas (Participante 3).
>
> Em geral, há uma integração da escola para com os alunos venezuelanos, isso nos motiva, ajuda para vida. Tanto brasileiros quanto venezuelanos temos que ter compaixão uns para com os outros (Participante 4).
>
> Não converso com quase ninguém porque cheguei faz pouco tempo e não sei falar português. Se falam comigo, eu falo com esforço. Depois da aula tenho que voltar para o abrigo. Não tenho amigos aqui (Participante 5).

Não há um ritual escolar para quem é imigrante, tendo em vista que os contextos culturais são divergentes, em relação aos alunos brasileiros, inclusive os modos de tratamento, pois há uma certa distinção, um afastamento involuntário. Todavia, é possível que os rituais se modifiquem em alguma proporção para abranger o púbico heterogêneo de estudantes oriundos da Venezuela.

> Sobre a escola, sinto que muitos venezuelanos se sentem humilhados, outros que fazem confusões, outros que se comportam mal e já vi brasileiros tratando a todos de forma drástica. Eu, por exemplo, uma vez estava no banheiro, fui abrir a porta e ela caiu e apontaram para mim como alguém que quebrou a porta, me culparam e para mim foi uma humilhação. Eu me defendi dizendo que a porta já estava quebrada e, por coincidência, caiu quando eu a abri (Participante 4).

Segundo Souza *et al* (2018, p. 43-44), uma série de ritos são (re)produzidos pela escola, como:

> [...] ritos de chegada, ritos de ordem, ritos diários e ritos de identidade. Esta instituição é um importante vetor de consolidação das marcas identitárias de uma sociedade, e sendo os ritos de passagem situação liminar na qual o sujeito se agrega a um novo horizonte de pertencimento, a escola tem papel fundamental na difusão e instituição dos ritos de passagem como marca formativa dessa nova identidade à qual se pretende adentrar e, sem ela, muito provavelmente, alguns processos ritualísticos encontrariam sérios entraves para sua reprodução, isso quando não enfrentassem uma diversidade tal de interpretações que se assemelhasse mais a uma excentricidade procedimental que a um processo estável.

Vale ressaltar que estes ritos ainda não incorporam o processo de inclusão, o que significa dizer que nem o ritual de chegada ou de saída de alunos venezuelanos é um evento comum da escola brasileira, isto é, não há qualquer contrato social, sequer uma simulação, promovendo segregação e jamais a tradução do acolhimento. Se a escola não reconhece o aluno, porá em seu caminho o obstáculo da integração, restando ao próprio indivíduo o papel de se

autorregular. É nesta hora que as narrativas de vida exercem valor simbólico para os meninos e meninas, diante da oportunidade de serem ouvidos.

Havemos de considerar que o sentimento de pertencer ao ambiente escolar brasileiro pode ser tão doloroso quanto ilusório, diferente dos relatos que os alunos imigrantes tem dos espaços de ensino vivenciados na Venezuela, quando, talvez, sentiam-se parte do plano de formação da escola. “Nessa perspectiva, podemos destacar como os modos de vida, as referências e simbologias territoriais, as memórias e heranças do lugar são importantes para a formação do indivíduo” (Souza *et al.*, 2018, p. 26).

Para promover uma educação inclusiva, pautada nos princípios da equidade, da alteridade e do respeito às diferenças, é necessário pensar na emancipação dos sujeitos, contextualizar suas histórias de vida com a realidade na qual vivem, caso contrário, as experiências dos estudantes não serão significativas, tampouco o processo de aprendizagem. Apesar disso, o cenário onde os sujeitos das narrativas estão inseridos são locais que contribuem para a formação e aprendizagens, além de serem ambientes de reflexão e interpretação para quem conta suas histórias de vida.

Nesse lugar, os questionamentos a respeito da história pregressa e sobre o futuro fortalecem os projetos de vida no presente. “Estar presente para si-mesmo no tempo do que se vive constitui um trunfo suplementar, não apenas para aprender, mas também para fixar uma pista. Uma pista que nós podemos retomar num momento de revisão, de questionamento, de reflexão, de escuta do que emerge de nós” (Josso, 2007, p.426).

A narrativas de vida como acompanhamento escolar nos fazem pensar e constatar os modos de desenvolvimento dos sujeitos, bem como constroem aprendizagens durante a escolarização e as inserções no ambiente escolar. “É consenso que o lugar tem grande relevância em nossas vidas, na formação de nossa história e identidade, servindo de fundamento para nossa apreensão da realidade” (Souza *et al*., 2018, p. 25).

Se vivemos numa sociedade que tem a diferença como marca, além da pluralidade cultural, das singularidades e subjetividades, a escola não deveria, em nenhuma hipótese, estar alijada de desenvolver no seu projeto pedagógico o enfoque nas diferenças e no contato estabelecido entre os indivíduos que compõem as salas de aula como locais de formação.

De acordo com Silva (2001), vivemos num tempo em que educadores são obrigados a questionar o ofício e o papel que exercem como professores e professoras (pós)críticos, da mesma forma que devem se perguntar sobre o trabalho e as responsabilidades implicadas, todavia, o peso da culpa não pode imperar sobre suas experiências como docentes, considerando que “Esses profissionais vêm sendo depositários das mazelas do ensino, vistos como

incompetentes, malformados, egoístas e sem compromisso com seus alunos" (Souza, 2010, p. 241-242).

> A doxa triunfante, o pensamento único, o consenso fabricado, fecham o campo da significação, restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro. O trabalho de significação entra em curto-circuito, se encerra numa trajetória circular para repetir incessantemente, indefinidamente, que não há salvação fora do movimento da mercadoria, que o funcionamento da "boa" sociedade e homólogo ao bom funcionamento do mercado, que a identidade pública da esfera da cidadania se confunde com a identidade privada da esfera do consumo (Idem, 2001, p. 7).

Na contramão do fluxo das políticas curriculares e da educação como mercadoria, inevitavelmente, o professor é, no âmbito escolar, o primeiro contato, o olhar sensível à natureza do sujeito da imigração, a inquietação que mobiliza o fazer docente em busca do processo de ensino e aprendizagem e da inclusão dos estudantes venezuelanos.

> Os professores do Brasil se preocupam em explicar melhor o conteúdo, mas os da Venezuela também são bons (Participante 2).
>
> Os professores se comportam com respeito diante dos alunos venezuelanos, são pacíficos para explicar, não vejo distinção. Vejo que eles se esforçam muito para explicar para os venezuelanos o conteúdo da aula. Como falante do espanhol, entendo que preciso prestar muita atenção para entender a aula de português. É uma forma de aprender outro idioma. Antes eu era bastante calada e não perguntava nada para o professor, porque não sabia fazer perguntas em português. Agora estou falando um pouco mais. Mesmo assim, me relaciono pouco com os demais alunos e professores. Para fazer pesquisa, faço sozinha (Participante 4).
>
> Os professores me tratam bem em sala de aula, mas eu gostaria que se preocupassem mais comigo e com meu desenvolvimento (Participante 5).

Conforme Souza, Sousa e Catani (2007), no Brasil, o movimento biográfico está atrelado às pesquisas na área da educação, abrangendo tanto a história da educação quanto a didática e a formação de professores, assim como as áreas em que estudantes são alvos de uma pesquisa que toma as narrativas como principal fonte de coleta de dados.

Souza (2014) argumenta que as pesquisas (auto)biográficas, no âmbito da educação brasileira, se consolidam como "práticas de formação", na perspectiva de que tanto o pesquisador quanto os participantes da pesquisa narram as experiências que evidenciam suas marcas identitárias individuais e coletivas, tanto por meio da narrativa oral quanto escrita.

Como detalhado no capítulo anterior, muitos alunos venezuelanos podem ter vivenciado situações traumáticas durante o processo de migração, o que, por consequência, afeta sua

capacidade de se adaptar rapidamente ao novo ambiente escolar. Esses aspectos são elementos que compõem o panorama evidenciado pelos imigrantes.

> Uma dificuldade em morar no Brasil é não ter o privilégio de trabalhar. A dificuldade de ser aluna da escola brasileira está relacionada aos dias em que adoeço e perco as provas, as atividades. Espero que neste ano eu consiga ser aprovada e passar para a próxima série (Participante 4).

À medida em que o estudante narra sua história de vida, movimenta as mudanças que julga necessárias para sua formação como sujeito. O ato de narrar orienta o sujeito para o caminho que ele acredita ser o melhor, diante de suas expectativas e perspectivas, por isso, esse posicionamento a partir da narrativa, gera autoconhecimento.

> Ainda que a abordagem biográfica desenvolvida em situações educativas não tenha como prioridade a construção da identidade, as modalidades e objetivos de nossas pesquisas, baseadas no trabalho biográfico [...], essa abordagem centrada na compreensão dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, enfoca, de certa forma, a questão da identidade. Ousaríamos dizer que tal enfoque se faz a partir do interior, com pertinência ainda maior, porque abraça a globalidade da pessoa na articulação das dinâmicas psico-socioculturais, ao longo de sua vida. A história de vida é, assim, uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (Josso, 2007, p.419).

Para Bueno (2002), as (auto)biografias como recurso são férteis "em possibilidades. Todavia, como já apontado, aqui também há dificuldades e limites que não podem deixar de ser considerados, não apenas quanto às práticas de formação como também às práticas de investigação" (p.27).

Quem também traça os desafios da pesquisa (auto)biográfica, mediante críticas é Monti e Silva (2020, p. 192):

> Os desafios que se colocam hoje para os pesquisadores no domínio da pesquisa (auto)biográfica, no campo educacional brasileiro, se inscrevem na crise instalada na democracia no país e, consequentemente, ações de extrema direita que implicam no desmonte de políticas sociais, educacionais, da saúde, dos direitos humanos e de modos como os sujeitos vão construindo formas outras de enfrentamento sobre o apagamento da memória nacional, da história e da desconstrução de histórias individuais e coletivas.

Souza e Meireles (2019) abordam que as pesquisas (auto)biográficas são utilizadas com frequência no contexto educacional, tanto como "autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais e as entrevistas biográficas, que podem ser orais ou escritas",

cabendo ao investigador adotar o procedimento que convém aos objetivos de seu projeto de pesquisa.

Conclusões parciais

Neste capítulo, não somente analisamos as legislações referentes às políticas públicas, mas estendemos a análise teórica e complementar sobre a condição do estudante venezuelano considerando os aspectos da psicologia social e da sociologia, como sujeitos do ambiente escolar e os sentimentos que têm em relação à escola. Nessa discussão o drama de conciliar a vida social com a vida escolar está entranhado nas narrativas dos estudantes, além da compreensão de que estão inseridos num contexto escolar de cultura e língua diferentes.

4 DA FALA À ESCRITA

O tempo de adaptação de alunos venezuelanos ao contexto escolar do Brasil, se pensarmos que eles chegam ao país sem conhecimento algum do português, equivale ao doloroso exercício de aprender uma segunda língua obrigatoriamente. Caso contrário, não se adequa ao perfil do "bom aluno", aquele que fala e escreve bem. Portanto, é preciso verificar como a sociolinguística se articula no contexto da sala de aula no que se refere à fala e a escrita de alunos imigrantes da Venezuela, definindo como o contato linguístico e o bilinguismo se articulam na escrita dos indivíduos e no desenvolvimento como alunos.

4.1 Contato linguístico, bilinguismo e sociolinguística

Até 2014 o contato linguístico entre brasileiros e venezuelanos se concentrava geograficamente nos marcos da fronteira, entre as cidades de Santa Elena de Uairén e Pacaraima. Mota (2014), em sua pesquisa sobre contatos linguísticos naquela região, percebeu que no comércio de Pacaraima haviam anúncios fixados em língua espanhola.

> Antes do processo migratório, os venezuelanos atravessavam a fronteira para fazer compras (Zambrano, 2018) e, mesmo quando medicamentos e gêneros alimentícios eram mais baratos na cidade venezuelana (antes do período de escassez), os turistas daquele país frequentavam o comércio de Pacaraima e consumiam alguns produtos tipicamente brasileiros, como o guaraná e a linguiça calabresa, além de souvenirs; fatos que explicam a presença do espanhol na área comercial. (Zambrano, 2021, p. 197)

O cenário mudou, a partir de 2015, por conta do alto índice de imigrantes por todos os municípios de Roraima, especialmente em Boa Vista. Essa nova dimensão linguística e social em território brasileiro, modificou a relação que se tem com a língua, afinal, por onde quer que se ande, se escuta o espanhol.

Para Corredor Tapias (2018, p. 64, tradução nossa), o contato linguístico faz referência à "coexistência de duas ou mais línguas em um determinado contexto geográfico". Serrano (2011, p. 295, tradução nossa) ressalta que há ocorrência de contato linguístico "quando essas línguas convivem em similares entornos sociais, isto é, quando um falante pode utilizar, habilmente, mais de uma língua".

As possibilidades do contato linguístico se converter em bilinguismo são reais, considerando que "[...] A respeito da influência entre línguas, ou dos efeitos linguísticos do bilinguismo, estão os aspectos relacionados com a divergência e a convergência linguísticas, a interferência linguística e a mudança de código (ou alternância linguística)" (Corredor Tapias, 2018, p. 65, tradução nossa).

O fenômeno do bilinguismo presente do lado brasileiro da fronteira se concebe como complexo de ser analisado e definido. Conforme Moreno (2005, p. 207, tradução nossa):

> Todas as definições poderiam alinhar-se ao longo de uma escala que situaria, num extremo, as definições que oferecem uma concepção estrita do fenômeno, definições do tipo: 'o bilinguismo consiste no domínio pleno e alternante de duas línguas'; no outro extremo se encontrariam as definições de limites menos estreito, as que falam de bilinguismo para se referir simplesmente ao conhecimento de uma segunda língua, seja em que grau for.

Para estabelecer categorias de bilinguismo temos, principalmente, dois conceitos: bilinguismo individual: quando o falante, "além de sua primeira língua, tem uma competência parecida em outra língua e que é capaz de usar uma ou outra em qualquer circunstância com parecida eficácia" (Siguán; Mackey *apud* Moreno, 2005, p. 208, tradução nossa); e bilinguismo social, "o qual se concebe como um fenômeno linguístico que pode apresentar-se em uma determinada comunidade de fala. Dito fenômeno, além de influir no 'indivíduo, afeta [...] às comunidades de falantes. [...]". Nesse sentido, "Uma comunidade bilíngue poderia ser definida como aquela em que se falam duas línguas ou na que todos os seus componentes ou uma parte deles são bilíngues [...]" (p. 211, tradução nossa).

No conceito de Almeida e Flores (2017, p. 275):

> O termo 'bilíngue' passou a designar falantes que possuem competência linguística em pelo menos duas línguas. Essa competência pode ser adquirida de diversas formas,

> em diferentes idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contacto regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se construa.

Cabe também discutir, brevemente, o conceito de bilinguismo cultural, apresentado por Senna (2021), numa abordagem que considera a interferência da língua oral na língua escrita, possibilitando que os sujeitos participem e aprendam a língua aliada à intervenção, reflexão e ampliação do processo de alfabetização, rompendo categorias, enquadramentos e expectativas referentes ao modo como a produção escrita é desenvolvida. Se a língua é parte da cultura, o bilinguismo também se faz, afinal, a escrita é uma segunda língua, produzida cultural e não biologicamente.

De qualquer maneira, “a língua pode constituir-se em potente instrumento, através do qual é possível levar a cabo dominação, poder e expansão de determinado conglomerado social sobre outro ou outros” e, por consequência, “O contato linguístico reflete, com frequência, uma situação de tensão, onde se deseja manter uma língua e desprezar outra ou outras de determinado território [...] (Corredor Tapias, 2018, p. 68, tradução nossa).

Apesar de a língua ser ferramenta de opressão, permite, por outro lado, que o processo de comunicação seja realizado entre os falantes de ambas as línguas em contato.

> [...] a língua não só pode ser veículo de pensamento, meio de comunicação, de interação e de convivência, mas também instrumento de defesa, tensão, imposição ou controle. Neste caso, a relação língua-poder se faz evidente. Em último termo, os alunos, ao contar com os conhecimentos básicos de alguns componentes essenciais da sociologia da linguagem, poderão cercar-se, de melhor maneira, da compreensão de diversas dimensões de linguagem, em diferentes contextos sociais e variadas situações comunicativas [...] (Corredor Tapias, 2018, p. 75, tradução nossa).

O bilinguismo, sendo consequência do convívio entre sujeitos de nacionalidades distintas e do contato entre as línguas, é objeto de estudo da sociolinguística. “Ela abrange, em princípio pelo menos, todos os aspectos da estrutura e do uso da linguagem que digam respeito às suas funções sociais e culturais (Pride, 1978, p. 277).

O que significa dizer que a sociolinguística abarca o campo da realização da língua em suas variações e significados no contexto sociocultural de sociedades, comunidades ou grupos linguísticos. Na sociolinguística, “[...] A capacidade de o indivíduo usar sua língua de maneira correta numa multiplicidade de situações socialmente determinadas é parte tão central e importante da "competência" linguística quanto a de produzir orações gramaticalmente bem formadas (Pride, 1978, p. 277).

Os ataques aos estudos da sociolinguística, geralmente, decorrem da justificativa de que como ciência, contrapõem-se à norma gramatical, vista como única trilha linguística a ser percorrida pelo falante, quando, na verdade, há uma gama de caminhos alternativos, livres, que não se detêm à forma estagnada da normativa. A resistência aos estudos linguísticos pode ser entendida como tentativa de manutenção do poder e imposição do maior sobre o menor "[...] e esta via dupla por onde a língua circula, é uma das características da linguagem mais discutidas pelos estudiosos: o fato de ela ser instrumento, ao mesmo tempo, de dominação ou manutenção do poder, como também de libertação" (Ramos; Cruz, 2012, p. 18-19).

> A língua através das imagens e dos símbolos nos dava uma nova visão do mundo, transportando em si própria beleza. A casa e o campo funcionavam como nosso pré-escolar; mas o que é importante para essa discussão, é que a língua dos serões, a língua da nossa comunidade, mais ampla e [mais] próxima, e a língua do nosso trabalho nos campos era uma só; Depois eu fui para a escola, a escola colonial, e toda esta harmonia foi quebrada. A língua da minha educação não era mais a língua da minha cultura [...]. No Quênia, a língua inglesa tornou-se bem mais do que uma língua; era a língua e todos deviam curvar-se com total deferência perto dela (Wa Thiongo, 1986, p.11).

Nessa mesma direção, Souza e Barros (2021, p. 6), constataram que "O contato entre línguas minoritárias e o português considerado padrão faz com que haja uma relação de "poder" dentro das instituições, eximindo muitas vezes o direito do aluno de aprender adequadamente e de conviver naturalmente com seus pares".

O Participante 1 da pesquisa, enquanto narrava sua experiência linguística no âmbito escolar, abordou seus desejos diante do contato que nem sempre é positivo. "Claro que nunca me imaginei estudando numa escola brasileira e como me olham parece que eu não deveria estar aqui ou que eu deveria ser brasileira para estudar nesta escola. Seria incrível no Brasil se todo mundo falasse espanhol".

Em geral, os imigrantes se sentem excluídos quando têm de se comunicar com os brasileiros:

> A língua é um impedimento para manter boas relações. Penso que, dependendo do lugar, não seja possível. Eu não converso muito com as pessoas da minha sala porque penso que eles não entendem. Meu sentimento é de que eles vão ter pena de mim, que me enxergarão como uma pessoa estranha. Eles falam comigo e eu não falo muito com eles, não quero que riem de mim (Participante 1).

> A língua é uma complicação porque é uma linha que separa a gente dos brasileiros. Se eu falo em espanhol, ninguém entende. Se falam em português com rapidez, eu também não entendo. Na sala de aula, quando eu falo em português, alguns dos companheiros de sala que me entendem fazem a tradução. Mas eu não me calo, sigo falando. Das vezes que me calei foi porque fiquei com medo de as pessoas rirem de mim (Participante 2).

Em muitos casos, há resistência entre os professores. Fazendo um relato geral, diante das observações realizadas no âmbito escolar de Roraima, compartilhamos que os docentes declararam não falar em espanhol em hipótese alguma, alegando que estudantes venezuelanos estão no Brasil, por isso, precisam falar, ouvir, escrever e ler em português, de modo que todo o esforço precisa partir desses sujeitos. Neste aspecto, o conflito da integração é tão violento quanto à falta da prática de inclusão.

Apesar de o Participante 4 ter testemunhado o preconceito linguístico em sala de aula, também é comum na sociedade, uma vez que, brasileiros intolerantes, costumam exigir que Venezuelanos falem em português quando precisam dialogar sobre qualquer assunto. “Quando algumas pessoas falam em espanhol com brasileiros, são ignoradas. Eu já vi isso acontecer aqui, na escola” (Participante 4).

O distanciamento entre brasileiros e venezuelanos diz respeito ao equivocado conceito de raça, de povo e de nação, todos orientados pela norma estabelecida como padrão de comportamento e de ser, provocando uma projeção de superioridade de um sobre o outro, de poder e dominação. Herança do colonialismo.

> Ironicamente, entretanto, no regime dominante de representação, a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades. Homem, branco ou heterossexual (ou todas essas coisas juntas): identidades que, por funcionarem como norma, não aparecem corno tais. É o outro que é étnico. É o outro, como homossexual, que aparece como identidade inteira e exclusivamente definida pela sexualidade. A identidade feminina é marcada por falta em relação à do homem. A identidade subordinada é sempre um problema: um desvio da normalidade. Ela é sempre, a identidade marcada. Como consequência, a pessoa que pertence a um grupo subordinado carrega, sempre, toda a carga e todo o peso da representação. Como identidade marcada, ela representa, sempre e inteiramente, aquela identidade. Numa sociedade em que o regime dominante de representação privilegia a cor branca, a desonestidade de uma pessoa branca e apenas isso: a desonestidade de uma pessoa ("normal"). Em troca, a desonestidade de uma pessoa negra só pode representar a inclinação natural de todas as pessoas negras é desonestidade. Eis aí a ironia fundamental: no regime dominante de representação, e a identidade subordinada a que carrega a carga, o peso, da representação (Silva, 2001, p.49).

Essa estrutura de poder e dominação por meio da língua, é o que Bourdieu (1989, p. 11) denomina “violência simbólica”:

> É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados.

Derrida (2001, p. 9-12) vê o nacionalismo linguístico como “gesto ingênuo de apropriação” porque mesmo a língua materna não nos pertence. “[...] quando nascemos em uma língua, nós herdamos algo, porque ela já está aí antes de nós, é mais velha do que nós, sua lei nos antecede. [...] Para um ser finito não há herança que não implique em uma espécie de seleção, de filtragem [...]”

Ao corroborar com o pensamento de Derrida (2001), Silva e Ferreira (2014, p. 217-218), reforçam a noção de língua como:

> [...] consequência do caráter disseminante e múltiplo da significação e decorre da desconstrução do signo. Ora, se o sentido nunca será obtido completamente e se o jogo da significação é caracterizado pelo adiamento e pelo diferimento da presença, isso implica dizer, mais uma vez, que *a língua não pertence*, isto é, não nos apropriamos totalmente dela, embora a modifiquemos a todo o momento.

Quando falamos de língua, ainda que materna, não há identidade plena e definitiva, da mesma forma que não há identificação plena, “uma vez que língua possui um caráter disseminador, que faz transbordar e dispersar aquilo que nos é prometido nela e por ela”. Assim, “os argumentos em torno dessa noção de identidade como *différance*, que aparecem na obra de Derrida, apontam para a construção dos processos de identificação *na* e *pela* língua e que, desse modo, estão submetidos ao jogo da linguagem” (Silva; Ferreira, 2014, p. 218).

As teorias sobre o signo linguístico adotam o termo identificação em vez de identidade, visando a desconstrução da ideia de identidade perpétua.

> Em outras palavras, quando falamos em *identificação*, levamos em consideração que as construções identitárias se constituem como contínuas, como processos inacabados, em construção e que não podem ser determinados em sua plenitude. Utilizar o conceito *identidade*, à luz do que nos é apresentado por Derrida, poderia pressupor algo pronto, fixo e estável, o que é problematizado e desconstruído a partir do momento em que percebemos a estreita relação entre a língua e os processos que nos definem enquanto sujeitos (Silva; Ferreira, 2014, p. 218).

Os casos de línguas em contato e de bilinguismo, estudados pela sociolinguística, perpassam todos os pontos que discutimos acima: poder, dominação, violência, falsa noção de identidade, opressão, resistência ao outro em diferença.

4.2 A escrita como traço das histórias de vida

As práticas educativas e seus princípios de inclusão põem o imigrante venezuelano da escola brasileira na condição de peça central do tabuleiro da vida real, no contexto do bilinguismo, enquanto o professor é motivado a mexer, independentemente de sua formação que privilegia a língua materna.

Machado, Lopes e Senna (2014) diferem escrita e língua materna, pois, esta é adquirida nas relações que o aluno mantém em sua vivência, não necessariamente ensinada, enquanto aquela é artificialmente adquirida a partir de um sistema de comunicação e abrange um perfil cultural de sujeito.

> Diante do entendimento de que a estruturação e o uso da escrita não se constituem a partir de padrões universais, faz-se necessário a caracterização da diversidade nesse processo. Para tanto é preciso reconhecer: primeiro, a natureza eminentemente cultural da escrita; segundo, que os sujeitos escolares trazem de suas culturas experiências de mundo as mais diversas, as quais podem tornar a escrita um conceito ora mais, ora menos assimilável, contradizendo a crença de que todos os sujeitos apresentam um padrão universal de desenvolvimento da escrita (Machado; Lopes; Senna, 2014, p.4448).

O texto, visto como traço da identidade mutável do sujeito, apresenta formas particulares de escritas em contato, às vezes como uma mescla, outras vezes com a prevalência da escrita que busca representação na língua materna e não há nenhuma certeza de que a aquisição de um vasto vocabulário do português interrompa essa interferência linguística na produção do texto.

Enquanto executava a etapa de coleta de dados nas escolas públicas da rede estadual, tive a oportunidade, a convite dos professores, de acompanhar algumas aulas de produção de texto. Pude evidenciar que a escrita em língua portuguesa, até mesmo nas turmas de ensino médio, demonstra as dificuldades inerentes a esse mecanismo de traduzir graficamente a língua oral.

Um dos casos mais significativos é de um estudante que fazia a tradução da descrição das atividades propostas pela professora. Assim, enquanto lia em português, simultaneamente, escrevia em espanhol, de modo que há uma predominância em quase totalidade da língua materna do imigrante. A intenção da professora era estimular a produção textual a partir de uma sequência de resumos. O enunciado de cada uma das questões foi escrito no quadro branco para toda a turma:

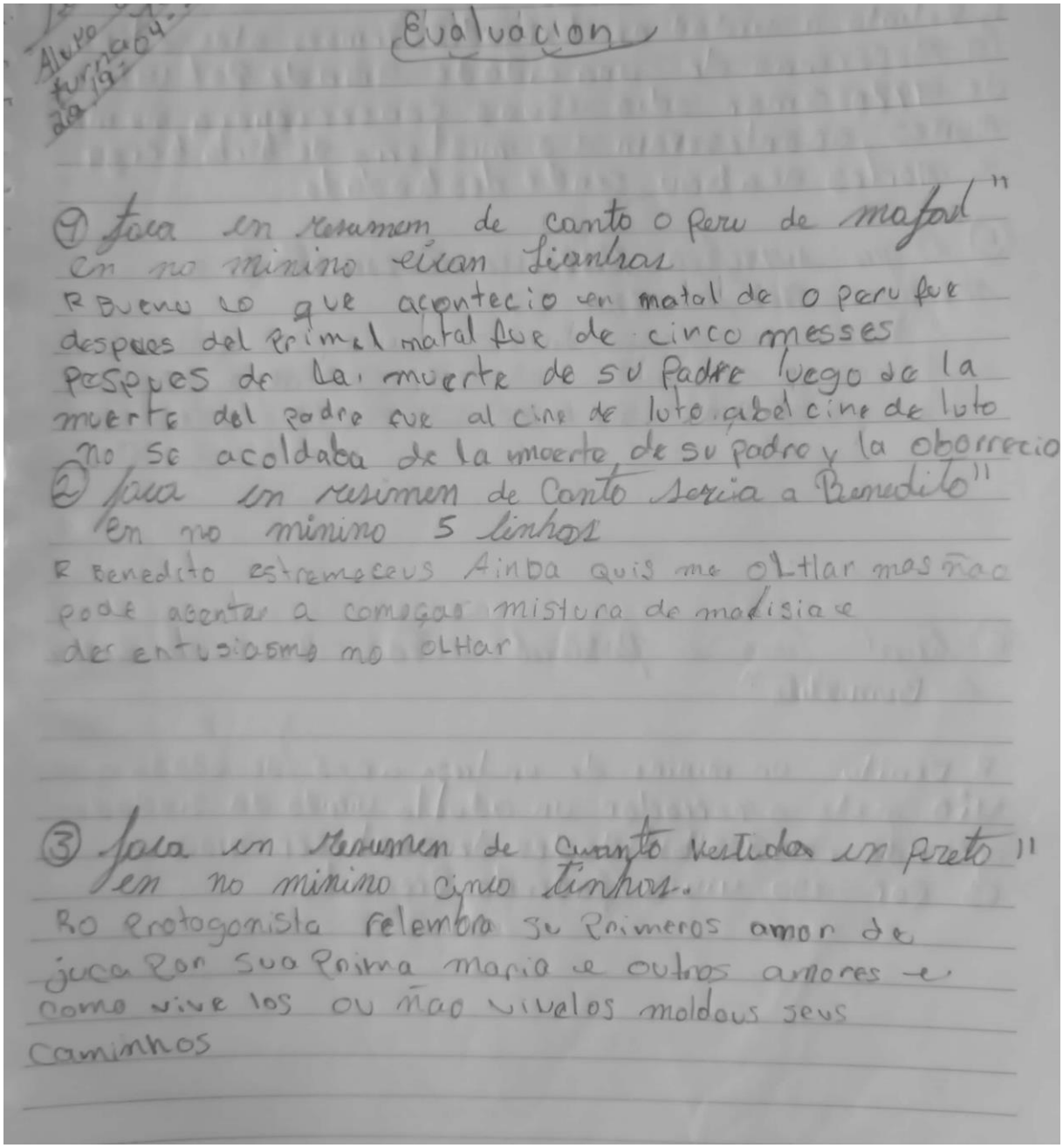


Figura 8. Foto: Resumos elaborados, predominantemente em espanhol, por um aluno venezuelano do 3º ano do ensino médio. Fonte: O autor.

No próximo caso, temos o parágrafo de conclusão do texto dissertativo de um aluno venezuelano que estuda numa turma de 3º ano do ensino médio. O que se pode observar é que, num primeiro momento, o aluno fez uso da conjunção aditiva “y” da escrita do espanhol à medida em que também fez uso da conjunção “e” da escrita do português.

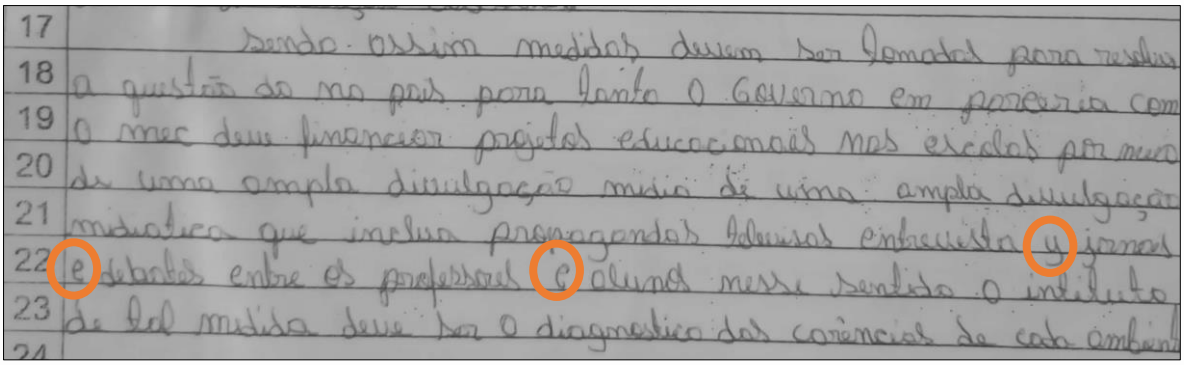


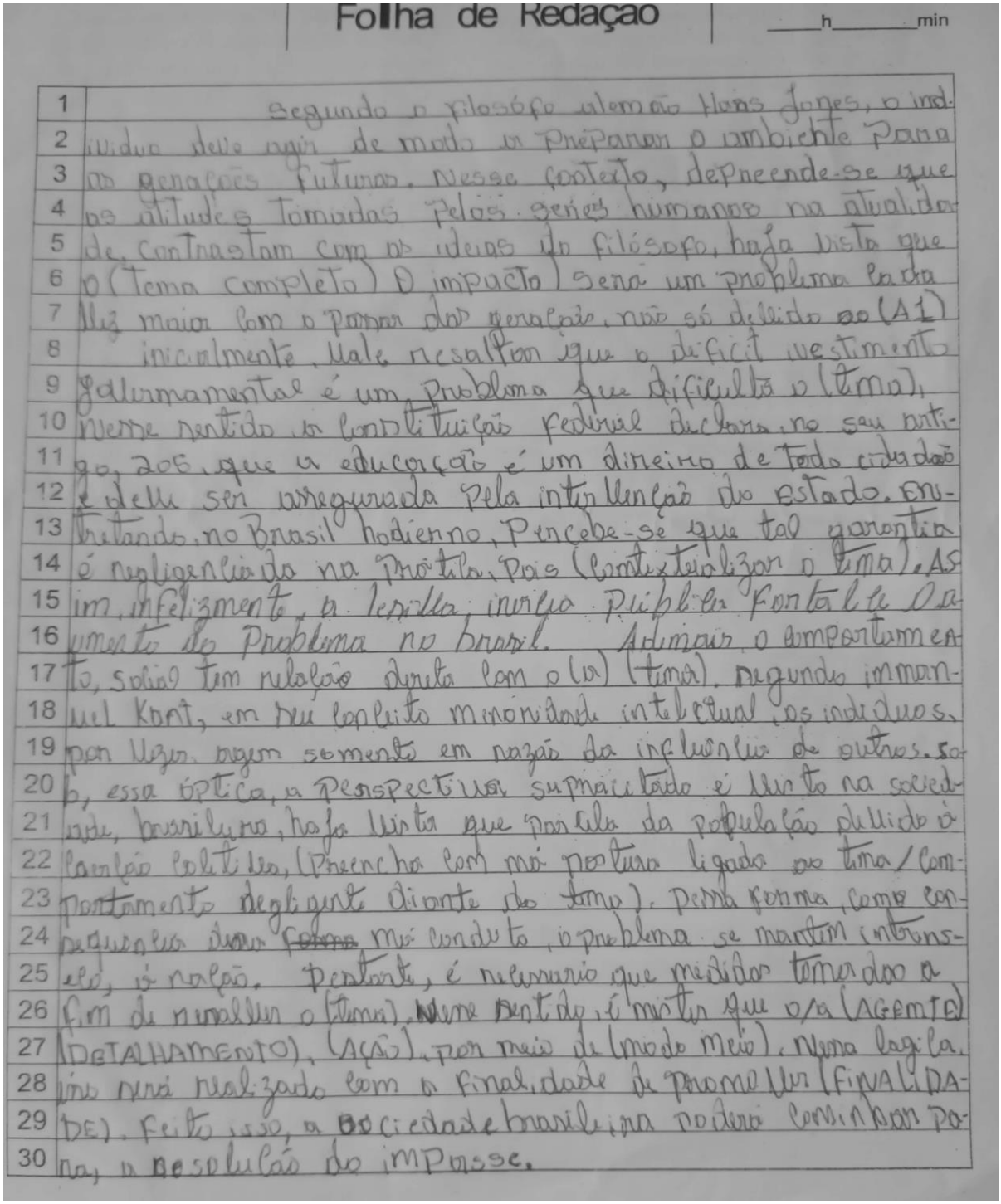
Figura 9. Foto: Uso da conjunção aditiva “y” e “e” no espanhol e no português, respectivamente. Fonte: O autor.

As unidades fonéticas acrescidas no alfabeto do espanhol, como “LL”, “CHE” e “Ñ” acompanham a escrita do estudante venezuelano da escola pública brasileira. Se o professor não reconhecer as diferenças da escrita entre português e espanhol e estabelecer, a qualquer custo, a elaboração do texto baseada na norma do português padrão, rompe com a possibilidade de desenvolvimento da produção do texto com todas as marcas que ele carrega porque se faz a partir da experiência das histórias de vida. Sendo assim:

> Entende-se que a escrita não pode ser tomada simplesmente como um sistema de comunicação e expressão isolado do contexto sócio-histórico cultural, pois sua natureza é, irrecorrivelmente, política e sua construção, um movimento que depende do desejo de cada um de se traduzir em escrita. (Machado; Lopes; Senna, 2014, p.4448)

No caso do aluno imigrante, a cobrança da norma é duplamente conflitante se sabemos que as exigências sociais para hispano-falantes são definidas pela norma da língua. Se no Brasil ele precisa se adequar a uma normativa gramatical, vive o dilema do uso formal nas duas línguas.

Abaixo temos o texto de um aluno que foge à regra da divisão silábica, dos elementos de coerência e coesão, da organização das ideias, da padronização da escrita, mas não da capacidade de argumentar e de produzir.



Folha de Redação

_____h_____min

Segundo o filosófo alemão Hans Jonas, o indivíduo deve agir de modo a preparar o ambiente para as gerações futuras. Nesse contexto, depreende-se que as atitudes tomadas pelos seres humanos na atualidade contrastam com as ideias do filósofo, haja vista que o (Tema completo) O impacto) será um problema cada vez maior com o passar das gerações, não só devido ao (AI) inicialmente, vale ressaltar que o déficit investimento fundamental é um problema que dificulta o (tema), nesse sentido, a Constituição Federal declara, no seu artigo 205, que a educação é um direito de todo cidadão e dele ser assegurada pela intervenção do estado. entretanto, no Brasil hodierno, percebe-se que tal garantia é negligenciada na prática. Pois (contextualizar o tema). Assim, infelizmente, a desídia pública contribui para o alimento do Problema no brasil. Ademais, o comportamento social tem relação direta com o (a) (tema). Segundo immanuel Kant, em seu conceito menoridade intelectual, os indivíduos, por vezes, agem somente em razão da influência de outros. sob essa óptica, a perspectiva supracitada é vista na sociedade brasileira, haja vista que parcela da população devido à (ação coletiva), (Preencha com má postura ligada ao tema / comportamento negligente diante do tema). pela forma, como consequência desse ~~forma~~ mal conduto, o problema se mantém intrínseco, ipsis literis. portanto, é necessário que medidas tomadas a fim de minimizar o (tema). nesse sentido, é mister que o/a (AGENTE) (DETALHAMENTO), (AÇÃO), por meio de (modo meio), numa lógica, isso será realizado com a finalidade de promover (FINALIDADE). Feito isso, a sociedade brasileira poderá conviver com a, ou a resolução do impasse.

Figura 10. Foto: Texto integral da redação de um aluno venezuelano do 3º ano do ensino médio. Fonte: O autor.

O fato é que até mesmo o sistema artificial da escrita sofre a influência de controle, dominação e poder presentes no uso oral da língua, reforçando a exclusão e a diferença. “O ensino de língua portuguesa solapa a língua materna dos alunos, obrigando-os a se comunicar, ler e escrever apenas em português” (Souza; Barros, 2021, p. 4).

Se a natureza da escrita não é biológica, opera mentalmente em níveis distintos da organização oral.

> Dessa forma, a diversidade de escritas não pode ser considerada produto de uma condição de anormalidade intrínseca ao sujeito, mas como fenômeno legitimamente produzido, a partir de atitudes individuais de reflexões e conhecimentos formulados sobre a escrita. Tal diversidade indica, nessa perspectiva teórica, modos de pensar, aprender e se expressar de sujeitos cognoscentes diversos.
> Tais estudos, ao pressuporem a linguagem como um sistema biológico e uma universalidade em sua aquisição e desenvolvimento, induziram à ideia equivocada de que padrões que se apresentam diferentes do esperado e pré-determinado para o desenvolvimento da linguagem seriam decorrentes de um problema intrínseco ao sujeito - uma vez que tal desenvolvimento seria determinado biologicamente (Machado; Lopes; Senna, 2014, p. 4444).

Um dos fatores observados como obstáculo para o desenvolvimento escolar dos imigrantes e que desperta insegurança está associado à assimilação da escrita. Além de transcrever o que está no quadro ou nos livros, há uma gama de exigências feitas pela escola, como a aplicação das regras ortográficas, de pontuação e todo o arcabouço morfossintático correspondente ao português visto como padrão. Se essas dificuldades são evidenciadas por alunos brasileiros, potencializam-se quando se trata dos estudantes provenientes de um contexto de migração.

> Nessas situações, é necessário compreender a escrita desses alunos para além das impropriedades gramaticais que aparecem em seus textos. Perceber a diversidade representacional e as dificuldades encontradas em normatizar o pensamento no momento da produção escrita pode fazer com que professores compreendam as dificuldades desses alunos e visualizem possíveis caminhos para superá-las. Esse olhar reflexivo é importante no processo de desenvolvimento em sala de aula, visto que a língua portuguesa é para eles uma língua estrangeira (Souza; Senna, 2020, p. 84).

É importante frisar que "[...] O domínio da escrita implica dominar um modo particular de produção textual, não equivalente ao envolvido na produção da fala". Por outro lado, o processo de construção da escrita como código não define a prática de letramento. Se assim fosse, o sujeito social da fala seria ignorado em detrimento ao sujeito social da escrita, "[...] vinculando-se, a partir daí, todas as práticas de ensino da escrita a um único sujeito, potencialmente equivalente ao sujeito universal da cultura científica, estritamente lógico" (Senna, 2007, p. 53).

Não se trata de indivíduos com comprometimento cognitivo ou condicionados ao fracasso na aquisição da escrita, mas de uma realidade *sui generis* tanto para eles quanto para a instituição de ensino e os profissionais da educação.

> Portanto, utilizar as mesmas estratégias de ensino da gramática da língua portuguesa para alunos que possuem uma socialização conceitual diferente pode ser um problema, pois os alunos imigrantes a adquirem a partir de um processo mental de simbiose e cultura. Desse modo, é preciso pensar que existem estratégias diferenciadas para ensinar alunos imigrantes, sem utilizar meios que excluam os traços linguísticos e culturais que eles trazem, sem compará-los com alunos falantes nativos da língua portuguesa, ou seja, vê-los como sujeitos que trazem consigo traços linguísticos e culturais que não são os mesmos dos alunos que nascem e têm como primeira língua, o português do Brasil. E, ao professor, fica o desafio de repensar e implementar essa prática pedagógica em sala de aula para assim poder contemplar a diversidade, valorizar a aprendizagem da língua portuguesa e o ato de escrever como possibilidade de expressão de maneira autoral (Souza; Senna, 2020, p. 86).

Um exemplo de boa prática para o desenvolvimento das capacidades de aquisição de competências como a escrita, parte do projeto "Casa de los niños", para crianças e adolescentes indígenas com idade escolar, de origem venezuelana, abrigados no Centro de Referência ao Imigrante (CRI), localizado no bairro Doutor Sílvio Botelho, onde aulas de português como língua de acolhimento são ofertadas e também desenvolve material didático em Warao[3], como segunda língua, considerando que o espanhol é a língua dominante.

A base para elaboração do material de ensino em língua indígena se fundamenta no "Guia Pedegógico Warao para a educação internacional bilíngue", criado pelo Ministério da Educação e Desporto da Venezuela com apoio de pedagogos, antropólogos, professores indígenas, anciãos, lideranças indígenas Warao. Os conhecimentos e saberes sistematizados se aplicam aos desenvolvimentos escolares e curriculares. Neste grupo, o português se configura como terceira língua, portanto, a abordagem metodológica do professor de língua portuguesa precisa ser remodelada.

> A realidade brasileira é desigual em vários aspectos, sendo a diversidade, portanto, o princípio e o esteio para que as questões da aprendizagem sejam estudadas sempre contextualmente. Há uma dimensão ética envolvida quando se afirma sobre o fracasso ou o sucesso de aprendizagem de um sujeito escolar, pois esta análise vem sempre acompanhada de um parâmetro, de um valor e de um determinado lugar de fala. (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 15)

Aprender um novo idioma não se limita às aulas de ensino de gramático. O processo é gradual e envolve o conhecimento do uso da língua oral, sua estrutura para então transportar para a escrita que, por sua vez, depende também de algumas etapas graduais como o conhecimento do alfabeto, adquirir vocabulário básico que permita escrever as palavras na

[3] Etnia indígena originária da Venezuela, especificamente do Estado de Delta Amacuro, no nordeste do país vizinho, apesar de se constituírem, sobretudo, como um povo nômade dentro do próprio país e, devido à crise humanitária, tornaram-se sujeitos da migração no Brasil.

segunda língua, atender às exigências básicas para se construir um texto, como os elementos de ligação, coesão e ser coerente na abordagem textual. Para cada uma dessas etapas o que determina é o tempo de aprendizagem para cada aluno. Cabe ressaltar que nenhum dos textos dos alunos deve ser desconsiderado sob a alegação de que não são adequados, quando na verdade representam suas próprias realidades como sujeitos da escola brasileira.

4.3 Desenvolvimento escolar do estudante venezuelano no contexto de bilinguismo

As teorias sobre desenvolvimento escolar estão intrinsecamente relacionadas aos parâmetros estabelecidos pela teoria do desenvolvimento cognitivo. Flavell, Miller e Miller (1999 *apud* Santana; Roazzi; Dias, 2006), se fundamentam em quatro principais abordagens: o paradigma piagetiano; a perspectiva neopiagetiana; a abordagem do processamento de informações e o paradigma contextual. No entanto, os autores acrescentam que outras duas abordagens servem de referência: a biológico-maturacional e a abordagem do conhecimento baseado em teorias.

No paradigma piagetiano ampliou-se a psicologia genética para estudar os aspectos do pensamento para, em seguida, realizar estudo empírico a respeito do funcionamento cognitivo como fator preponderante para o desenvolvimento, de modo que a abordagem é definitivamente construtivista. Piaget "[...] direcionou suas investigações para o desenvolvimento qualitativo das estruturas intelectuais através de uma análise ontogenética que favoreceu a compreensão do comportamento humano adulto a partir de uma perspectiva evolutiva (Flavell, 1988 apud Santana; Roazzi; Dias, 2006, p. 72).

A perspectiva neopiagetiana surgiu para ocupar uma lacuna evidenciada na teoria piagetiana, isto é, a variabilidade do comportamento em atribuição ao contexto social, o tipo de tarefa ofertada, os materiais e as instruções dadas aos indivíduos, de tal modo que a linguagem assume um lugar de destaque na formação do pensamento. Para Flavell et al, 1999, p.18):

> O desenvolvimento cognitivo é uma sequência de procedimentos cada vez mais poderosos para a solução de problemas, juntamente com um conjunto cada vez mais eficiente de estruturas conceituais de conhecimento. Em uma tentativa de alcançar seus objetivos e subobjetivos, as crianças constroem novas estratégias ou empregam estratégias preexistentes adequadas.

Abordagem do processamento de informação, por sua vez, destaca-se a partir do advento da tecnologia, ao fim da Segunda Guerra Mundial, contrapondo-se ao modelo behaviorista e propiciou mudanças em áreas do conhecimento como no caso da psicologia do

desenvolvimento, uma vez que os processos mentais compuseram a pauta de estudos para elucidação do desenvolvimento cognitivo. “Este novo paradigma, caracteristicamente simbolista e conexionista, concebe a mente enquanto um sistema complexo de caráter lógico e não físico, buscando legitimar-se por meio de uma analogia estabelecida entre a mente humana e o computador” (Carvalho, 1998 *apud* Santana; Roazzi; Dias, 2006, p. 74).

O paradigma contextual, como sugere, se caracteriza pela abordagem sociointeracionista, cujo marco referencial se concentra nos estudos de Vygotsky e representa uma análise do desenvolvimento cognitivo baseado nas interações.

> Aqui, toda *psiquê* humana constitui-se a partir do coletivo (percorrendo um caminho que vai do exógeno para o endógeno), sendo substancialmente distinta das concepções anteriores em que se advoga uma constituição intrinsecamente individual e interna, delegando-se ao contexto social, no máximo, a função de facilitar ou dificultar o desenvolvimento (Santana; Roazzi; Dias, 2006, p. 75).

A abordagem biológico-maturacional “se sustenta na neurociência cognitiva e pontua que o processo de desenvolvimento cognitivo decorre de dotação genética e maturação do cérebro” (Santana; Roazzi; Dias, 2006).

Cabe ressaltar que a ideia de desenvolvimento carrega uma noção de progresso. Na teoria do desenvolvimento, o marco temporal também serve como justificativa. Kastrup (2000, p. 373-374), considera que,

> [...] o problema da transformação temporal da cognição é colocado a partir de duas coordenadas. A primeira é horizontal e diz respeito à consideração de sua ocorrência no curso de um tempo histórico, sequencial e cronológico. A segunda é vertical, referindo-se a uma ordem de sucessão marcada pelo progresso.

A autora enfatiza criticamente que, neste ponto, desenvolver-se implica num movimento de superação das deficiências cognitivas, “[...] completar lacunas, deixar para trás estruturas cognitivas imperfeitas [...]” (Kastrup, 2000, p. 374). Não é razoável determinar que sujeitos da imigração, marcados pelos traumas dos contextos extraescolares, sejam vistos como incapazes de se desenvolver, partindo do princípio de que estão propensos às dificuldades inerentes às condições específicas em que vivem.

O aluno tem papel ativo no próprio desenvolvimento e os desempenhos são individualizados, dependentes de um conjunto de elaborações cognitivas que se apresenta, de igual modo, individualizado. O desenvolvimento escolar compreende o aprendizado que proporciona avanços nas atividades pedagógicas.

O desenvolvimento é sistematicamente incorporado ao ambiente, de tal maneira que o indivíduo é capaz de modificar seu meio. Ele tanto sofre quando produz influência do ambiente em que vive. “A relação do homem com o meio ambiente acontece desde o nascimento e as aprendizagens acontecem num contínuo, das mais simples para as mais complexas” (Rodrigues; Melchiori, 2014, p. 2).

De acordo a teoria sociocultural, proposta por Vygotsky (1988), o desenvolvimento dos sujeitos, inclusive escolar, está relacionado à apropriação dos aspectos culturais que permeiam o contexto social do grupo ao qual está inserido e se dará por toda a vida. De acordo com o autor, o desenvolvimento cognitivo tem relação direta com a dupla função da linguagem, à medida que o sujeito absorve os valores culturais transmitidos e reproduz o conhecimento fruto da relação com o meio/outro.

Neste sentido, Melo (2004, p. 142-143), explica que “a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento”

Os estudos que se baseiam no determinismo biológico como causa do fracasso do desenvolvimento escolar se fundamentam numa visão positivista-naturalista. Estudos dessa natureza “[...] induziram à ideia equivocada de que modos de leitura e escrita que não coincidem com escalas normativas seriam decorrentes de um problema intrínseco ao sujeito – uma vez que tal desenvolvimento seria determinado biologicamente” (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 9).

As formas reconhecidas - e apontadas como eficientes - de aprendizagem e desenvolvimento escolar estão sob imperativa sujeição aos contextos. “É exatamente pela urgência de inclusão dos sujeitos comumente tipificados como os de fracasso escolar que se busca analisar as práticas de ensino a partir dos contextos de mundo e de vida destes mesmos sujeitos” (Machado; Lopes; Senna, 2020, p. 12). O que significa dizer que o verdadeiro sentido para a dicotomia “aprender” e “não-aprender”, não está posto e definido, razão pela qual os autores acrescentam que “[...]Não são prontos, não são únicos, pois se redefinem a cada nova leitura de mundo, a cada nova experiência intercultural e são, também, influenciados pelas tradições escolares e científicas – estas também passíveis de reconceptualização o tempo todo” (Idem, p. 13).

No caso específico dos imigrantes venezuelanos da escola pública de Roraima, sabemos que são parte de um grupo heterogêneo, com sujeitos diversos e que seguem trajetórias distintas, apesar de a experiência da imigração ser um ponto em comum, no entanto, nem mesmo o caminho percorrido pelos educandos e suas famílias, para chegar ao Brasil, foi o mesmo.

Onde não há divergência é no fato de uma significativa maioria estar em completa vulnerabilidade socioeconômica, vivendo em abrigos e sobrevivendo a partir de atividades laborais não formais, geralmente auxiliando os pais na venda de frutas, legumes, componentes eletrônicos, balas, água, suco, utensílios domésticos, artesanato na coleta de materiais recicláveis ou até mesmo apoiando condutores em locais de estacionamento público. Aqueles que não têm o que vender, fixam-se nos semáforos com cartaz de papelão improvisado, pedindo doações para comer.

Pinto Ferreira (1995, p. 261) considera que "A fórmula educação para o desenvolvimento é realmente proveitosa, entretanto difícil se torna a educação sem o desenvolvimento, já que a educação, sendo um privilégio de minorias privilegiadas e ricas, só floresce nas áreas de prosperidade, e não nas áreas de pobreza.

Há ainda o caso das adolescentes que, no horário oposto ao da escola, auxiliam as mães nas atividades domésticas, na casa do empregador. Por outro lado, algumas jovens cuidam dos irmãos mais novos durante a manhã, fazem o almoço e aguardam a chegada de um dos pais para ir à escola.

Em geral, os alunos do ensino médio narraram que não contam com a presença do pai, ou responsável, no âmbito escolar para saber do rendimento e do processo de desenvolvimento. Os matriculados no ensino fundamental, conforme as direções e coordenações pedagógicas das escolas onde a pesquisa de campo ocorreu, são assistidos mais de perto pelos familiares.

O relacionamento que os imigrantes mantêm com outros alunos, professores e membros da administração escolar é fundamental para o desenvolvimento educacional. Diante da situação de contato linguístico envolvendo línguas de imigração, faz-se necessário delinear caminhos para garantir o acolhimento e inclusão de alunos refugiados e imigrantes venezuelanos. Nessa perspectiva, o professor precisa usar estratégias para que o aluno aprenda, sem a imposição de um ensino prescritivo da língua portuguesa, ainda comum nas salas de aula do país.

Apesar da proximidade entre a língua portuguesa e o espanhol, decorrentes do fato de ambas possuírem a mesma origem, o latim, a aprendizagem do português ainda tende a ser uma barreira no processo de comunicação efetiva nas escolas de Boa Vista. Sem uma formação pedagógica que apresente a comunicação como princípio, através de possibilidades dialógicas, interações baseadas no princípio da alteridade[4], o resultado do ensino e da aprendizagem estará comprometido.

[4] Termo abordado pelas ciências sociais para se referir ao "outro", de perceber em si, o outro. Assim o "eu" só existe a partir da existência do "outro".

Nas escolas públicas de Boa Vista, tanto crianças quanto adolescentes e jovens lidam com um processo confuso de compreensão e aprendizagem da gramática normativa da Língua Portuguesa, sobretudo, aqueles que não tiveram, anteriormente, qualquer contato com o português, tendo em vista que alguns chegaram ao Brasil há alguns meses ou semanas antes de ingressarem nas instituições de ensino.

> Tenho algumas dificuldades de aprender por causa da diferença das línguas, principalmente quando o professor fala rápido, quando não entendo as palavras escritas no quadro. Se não entendo, eu pergunto o que significa, tanto para o professor quanto para algum colega que sabe português melhor que eu, apesar de também serem venezuelanos. A língua é uma condição que dificulta tudo (Participante 2).

Retomando Senna (2007), o princípio fundamental do letramento é permitir que modelos externos sejam aplicados a sujeitos que fogem do perfil do letramento escolar, considerando sua pluralidade.

Alguns estudantes apresentam dificuldades até mesmo para fazer a transcrição das atividades em sala de aula, principalmente aqueles que não conseguem ler com eficiência. Reformular a didática é uma estratégia iminente, bem como fazer reflexões acerca da educação inclusiva, considerando que o público está na condição de marginalizado, pois, além dos fatores socioeconômicos, não domina o idioma do país acolhedor.

Envergonhados, silenciam diante da possibilidade de não serem compreendidos enquanto buscam esclarecimentos de algum ponto ministrado em sala de aula. O receio também se manifesta ao imaginar que será motivo do riso. Nas salas de aula, os alunos se dividem em dois grupos, sendo um de brasileiros e um de venezuelanos.

> As dificuldades em viver no Brasil ocorrem por causa do idioma. Eu tenho muita dificuldade de falar em português. Eu sou muito insegura e quase sempre estou em silêncio. Quando quero alguma coisa, falo com o professor, mas tenho medo de os alunos rirem de mim. Ser aluno na escola brasileira já foi muito difícil para mim. Eu não gostava, ainda estou me adaptando e agora acho que estou bem, mas, às vezes, não me sinto parte da escola (Participante 1).

No que tange à dificuldade que os estudantes têm de lidar com a escrita, estão sujeitos a ações excludentes, como em uma das vezes em que um professor não considerou a resposta do aluno por conter algumas palavras em espanhol. Em outro caso, a professora declarou que a resposta do estudante estava correta, mas, pelo registro da escrita ter se dado totalmente em espanhol, não poderia avaliar como um acerto, sob a justificativa de que estaria alimentando a possibilidade de o aluno não executar esforços para escrever em português.

Além dessas questões, era perceptível que alguns professores faziam acordos para proibir que estudantes venezuelanos se manifestassem em espanhol durante as aulas, alegando não serem obrigados a compreender e falar espanhol, uma vez que são brasileiros e que os venezuelanos precisam aprender a língua falada no território brasileiro, por estarem em outro país. Existe um descontentamento por não se sentir pertencente ao ambiente escolar e ao contexto social brasileiro:

> Na Venezuela as pessoas costumam conversar bastante umas com as outras. Aqui no Brasil não se comunicam como nós. As pessoas do Brasil ficam em suas casas e não falam com os vizinhos, nem com quem passa na rua. Onde eu morava, todos conversavam porque era uma comunidade pequena e todo mundo se conhecia. Não tenho muitos amigos brasileiros porque falamos outra língua e não me sinto parte das conversas, me sinto como um peixe fora d'água (Participante 1).

Canclini (2012) salienta sobre esse tipo de produção simbólica que consiste em fazer com que o outro perca a relação com a cultura com os territórios geográficos e sociais, desconsiderando o fato de que os sujeitos se relocalizam constantemente.

Bourdieu (2007) também explica essa relação de poder existente no sistema educacional. Para ele:

> [...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da "ordem social" uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força (Bourdieu, 2007, p. 311).

Em todos esses casos, o procedimento que deve ser adotado pelo professor se inicia na frustração de não saber lidar com o novo contexto, passa pela pesquisa, incide em análise da prática e se encerra na elaboração de um planejamento que reconheça a diferença sociocultural como aliada do processo de ensino e não mais como barreira. É importante compreender o lugar do outro e sua condição dentro do espaço escolar, cujo convívio é, geralmente, envolvido por estereótipos e preconceitos.

> Primeiro o idioma é uma grande dificuldade. Não tenho tudo o que quero no Brasil, onde estou vivendo as pessoas me respeitam, eu não consigo manter uma boa comunicação com os brasileiros porque não falo português. Tem outras dificuldades, mas não quero falar também. Você pode fazer outra pergunta? (Participante 5).

Obviamente que, antes de ser aluno, os indivíduos de origem venezuelana ingressos na escola pública são sujeitos com um histórico social, familiar, sociológico, psicológico e cultural. É esse olhar que o professor, a escola e todo o sistema de educação brasileiro precisam

ter para minimizar os danos da marginalização, da desigualdade, da exclusão e da desintegração. É necessário enxergar o aluno para além dos muros da escola.

Morales (2019), esclarece que,

> Na pesquisa sociolinguística baseada na identidade, as práticas, crenças, valores e afiliações sociais diárias de um indivíduo estão na vanguarda da análise. Isso tem como premissa a noção de que um indivíduo nunca é apenas o resultado de suas circunstâncias sociais herdadas (por exemplo, local de nascimento). Em vez disso, eles são vistos como tendo autonomia e agência na interpretação de suas ações (Morales, 2019, p. 16).

Os estudantes venezuelanos estão vulneráveis no que se refere à garantia de conclusão do ensino fundamental, assim como do ensino médio e entre os fatores que contribuem para essa realidade, está a necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família, como já descrevemos acima.

Ouvir e dialogar são ações afirmativas importantes para integrar os estudantes. De acordo com González-Monteagudo (2008, 2012); Molinié (2003); Vieira e Trindade (2009), a identidade é construída a partir das narrativas, por isso as histórias de vida são enfoques com grande potencial para melhorar a compreensão e formação em contextos de diversidades cultural e identitária.

Na concepção de Santos (2007, p.82), as migrações "[...] agridem o indivíduo, roubando-lhe parte do ser, obrigando-o a uma nova e dura adaptação em seu novo lugar. Desterritorialização é frequentemente uma outra palavra para significar alienação, estranhamento, que são, também, desculturização".

Neste sentido, os agentes que lidam com menores em situação de refúgio e migração têm a tarefa de investigar para analisar a situação pessoal, familiar, educativa e social dos menores no país de acolhida, para entender as motivações migratórias e o choque cultural do contato com a sociedade brasileira. Nessa mesma direção, é preciso observar como os alunos percebem as ações dos diretores, educadores e membros da administração escolar e pensar sobre os discursos, os recursos formativos, as práticas educativas, a organização institucional e os protocolos de atuação. Somente após conhecer o perfil desses estudantes, seremos capazes de realizar uma avaliação mais ampla para, então, executar intervenções.

Os jovens estão construindo sua identidade cultural nesse itinerário migratório de maneira profunda, além de ser um período de confusão e ambivalência. O cruzamento de culturas pode tornar o processo mais difícil, devido aos conflitos e à negação. Esses indivíduos estão habituados com a cultura de origem, não com a cultura de acolhida. Quem pretende

conhecer melhor sobre as necessidades individuais, precisa se aprofundar nas narrativas biográficas dos sujeitos.

Nesse sentido, o aluno lê o mundo da forma com que enxerga a sociedade em que vive. Refletir sobre a vivência do aluno compreende tanto a perspectiva sociocultural, como também cognitiva do desenvolvimento escolar. No entanto, como a escola deveria ver esse sujeito social? “[...] a teoria sobre o tornar-se aluno preceitua um aluno que é sujeito de sua própria ação, ator social dotado de autonomia, individualidade, criatividade e reflexividade sobre seu papel de aluno e de ser no mundo (Castro, 2015, p. 28).

A autora acrescenta que,

> As diversas formas de construção de identidades pelo aluno, no interior da escola, sugerem que este recria para si, em diferentes momentos, o papel de aluno. Ele tenta se adaptar a uma nova condição identitária interposta em diferentes momentos de sua vida escolar. O sujeito flexibiliza suas ações, atitudes e valores de modo a tornar-se aluno para si e para os outros que permeiam o espaço da escola e da sala de aula (Castro, 2015, p. 30-31).

O desenvolvimento dos alunos imigrantes, no contexto escolar, atravessará fronteiras diárias até que se obtenha resultados satisfatórios. Por fim, resta explicar que entre os estudantes venezuelanos há registros de albergados do sistema prisional, emancipados pelos pais aos 16 anos, adolescentes que chegaram ao território nacional sem a família, grávidas, mães, pais, casados com idade sem previsão legal no Brasil, entre outros perfis.

Fruto da crise humanitária, o fluxo migratório de venezuelanos impõe muitos desafios, principalmente, no que se refere à política de educação do país que, claramente, não contempla a demanda de desenvolvimento desses alunos. As diferenças linguísticas são barreiras que se não transpostas explicam o rebaixamento escolar e a marginalização dos alunos venezuelanos, por isso, é imprescindível promover acesso às aulas de língua portuguesa.

A integração requer um esforço maior que a inclusão, pois, pressupõe que o outro seja parte do todo, bem como ter suas diferenças respeitadas sem o sentimento ofensivo da distinção, por isso, demanda tempo, competências e reflexões que recaem sobre os que fazem educação nos municípios, nos estados e na federação.

Desse modo, acreditamos que a integração social desses estudantes será efetivada quando houver políticas educacionais que vejam essa situação para além de ofertas de matrículas, mas com a garantia de professores preparados para lidar com a diversidade e cursos de graduação que ofereçam uma formação que legitime o educador no ensino de línguas para

atuar nas escolas brasileiras. Ademais, os cursos de línguas precisam ser reavaliados e adequados ao momento atual do país, diante do intenso fluxo migratório.

Como dissemos anteriormente, alunos venezuelanos não correspondem a uma única célula, como no caso dos indígenas da etnia Warao que têm costumes, hábitos culturais distintos dos demais, o que, de alguma maneira, pode ser contributivo para a segregação.

Um documento denominado "Notas sobre educação intercultural bilíngue", destinada ao povo Warao, destaca as necessidades para desenvolvimento escolar dos alunos indígenas:

> No caso do povo Warao, em uma situação migratória, recomenda-se fortalecer o uso da língua warao (de uma família linguística não classificada, embora alguns especialistas associem-na à família linguística Chibcha), em programas especiais de educação básica. Incluir professores de warao e especialistas na concepção do planejamento curricular, neste sentido, é recomendável cooptar os professores warao que estarão no contingente migratório que está no Brasil e incorporar as autoridades warao e pais warao nas decisões tomadas. Treinar professores não-warao na cultura warao e educação intercultural bilíngue. (Silva; César, 2018, p. 222)

Não apenas as escolas de Roraima, mas as de todo o país, devem rever suas propostas pedagógicas, seus projetos e os perfis dos alunos que integram suas salas de aula. Esse esforço mútuo propiciará parte das mudanças necessárias para um ensino adequado. Propomos que as escolas façam um levantamento do número de alunos para introduzir novas turmas nos turnos matutino e vespertino, afim de ajustar de forma equânime o total de indivíduos por instituição, sanando o problema de superlotação.

Não ser política de governo, tem que ser política de estado para incluir, acolher e integrar. É necessária a promoção do ensino de português, firmando, se for o caso, parceria com as universidades públicas por serem competentes na formação e construção do conhecimento. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino superior formem professores conscientes do papel social exigido pela profissão.

O assombro do novo não pode ser, em nenhuma hipótese, a razão do desespero, do despreparo, da falta de comprometimento e da xenofobia. "A educação é, acima de tudo, comunicação entre os seres educáveis, interação, auto-hétero-organização complexa, uma ação/atividade que, como todo processo cognitivo, comporta sombras, zonas cegas, buracos negros, caos (Berticelli, 2004, p.488).

Conclusões parciais

O conceito de ser um estudo social da língua, atribuído à sociolinguística, desempenha uma função que transpassa a ideia de que língua não se aplica aos estudos da escrita e do desenvolvimento dos sujeitos do bilinguismo. O desenvolvimento linguístico, em suas variadas habilidades, está intrinsecamente associado ao desenvolvimento cognitivo.

A sociedade em que os indivíduos estão inseridos, assim como as unidades escolares e os trabalhadores da educação que atuam dentro das escolas contribuem para o desenvolvimento da fala, da escrita e da cognição, por isso a sociolinguística se apresenta como uma ferramenta importante nesse contexto. O objetivo deste capítulo, verifica e, inevitavelmente, constata a relevância dos estudos baseados na sociolinguística.

5 ASPECTOS CULTURAIS

Explicar a relação dos aspectos culturais e das identidades em diferença com a vivência dos alunos no contexto da imigração e suas subjetividades, demanda uma análise sobre questões de dominação e poder, de imposição e de exclusão, de modo que os sujeitos vulnerabilizados são vistos como culturalmente inferiores. Este capítulo abrange a discussão entre o sentimento de ser estrangeiro permeado pelas identidades e diferenças culturais em conflito e se alonga para as subjetividades germinadas nas histórias de vida.

5.1 A identidade e diferença: Sobre o sentimento de ser estrangeiro

Identidade é a tomada de consciência que o sujeito tem de sua própria existência, daquilo que é no mundo. Não é possível considerar identidades sem a relação com o mundo.

As convicções a respeito da produção de identidade estão demasiadamente desterritorializadas e afastadas do local de pertencimento ou da cultura que se alimenta cotidianamente da diferença para se sustentar. As certezas de que as identidades são fixas estão profundamente postas como a linha imaginária das fronteiras territoriais, por mais demarcadas que estejam, ou seja, não se pode falar em exatidão. Neste sentido, propomos uma discussão sobre identidade e diferença culturais e, inevitavelmente, alinhamos o caso dos alunos venezuelanos que estão submersos no fenômeno da imigração forçada e no espaço das movimentações que forjam a ilusória e compulsiva ideia de identidade.

Nesta discussão, vamos descrever como as identidades e diferenças culturais se (re)produzem em ambientes de marginalização, vulnerabilidade e violência, nos quais os

sujeitos da imigração estão inseridos, especialmente, os estudantes das escolas públicas de Roraima.

Identidade é uma produção social, histórica, cultural, sustentada pelas relações de poder, além de ser um movimento contínuo. A identidade é um efeito alucinatório, constituída por uma normatividade gerada a partir de uma falsa fixidez. A norma, assim como a identidade, é um ato sustentado por uma produção infinita, performática e imprevisível de vir a ser. O efeito alucinatório condiciona o sujeito a acreditar, com convicção, que o processo de ser (*self*) é fixo.

A normatização deve ser pensada como uma ideia em diferença, de construção e desconstrução e isso se aplica ao currículo, escola, identidades, sujeitos, gênero. Todos esses conceitos surgem a partir do ato ritualizado e se desfazem nas mesmas circunstâncias em que emergem. Qualquer outra ocasião que vise uma perspectiva de apropriação da norma, cria uma presença, uma identidade, em vez de uma identificação em movimento, que faz e se desfaz constantemente.

Esse sentimento de que as identidades estão postas como mantenedoras das personalidades e perfis dos sujeitos por toda sua existência, dá um sentido puramente superficial à consciência de que a formação do indivíduo é uma infindável incompletude, baseada numa tentativa de autodeterminação e autodefinição, num contestável querer romper ciclos para poder afirmar o que (não) é.

Obviamente que os participantes da pesquisa não têm a leitura de que as identidades resultam de uma (des)construção do ser a partir de suas vivências, por isso, as afirmativas se baseiam na plenitude, no que julgam ser imutável: “Me sinto bem com minhas identidades, sei que sou venezuelana, tenho 15 anos, dois irmãos, falo espanhol, me visto como se sinto bem, como e bebo aquilo que gosto. Estou segura sobre quem sou” (Participante 1).

Por outro lado, a experiência da imigração forçada fez com que o Participante 2 repensasse sua concepção de identidade. “Sobre minha identidade, tive dúvidas sobre quem eu era dentro da escola brasileira”.

Há ainda o relato do Participante 3, sobre o desconforto que se manifesta diante de suas identidades:

> Para muita gente sim, minha identidade é ruim. O fato de eu ser venezuelano é uma coisa ruim para alguns colegas. Eu sou rejeitado nos grupos de whatsapp da turma. Quando eu pergunto alguma coisa sobre as atividades, sobre a data de entrega, sobre alguma dúvida, ninguém responde ou responde com grosseria (Participante 3).

Silva (1999), discute a filosofia da consciência, que se firma e se assenta numa suposta existência de que a consciência humana é a verdadeira responsável pela significação e resultado das ações, no entanto, o deslocamento dessa visão se concentra num conjunto de dispositivos linguísticos que definem a "realidade", de modo que tanto a autonomia do sujeito como a consciência geram uma demanda que precede o próprio sujeito, considerando o mundo social que se apresenta na/pela linguagem.

Tanto o sujeito quanto sua consciência são descentrados, não há autonomia, soberania ou fixidez no sujeito e na sua consciência, apesar da insistência humana de colocá-los num ponto estabelecido e permanente.

A linguagem, por sua vez, não está centrada num significado fixo. A própria constituição da linguagem não é passiva de fixidez, considerando as mudanças sociais, culturais, educacionais, humanas e históricas que vivenciamos ao longo dos anos, nas relações interpessoais e com o mundo. A essência humana vive um fluxo cíclico e constante, uma movimentação contínua, como águas correntes de um rio caudaloso, de modo que o eu de hoje e o outro de amanhã serão dois desconhecidos, habitantes de um "mesmo" corpo.

A concepção estabelecida pelo pensamento pós-estruturalista, sobretudo em Foucault, provoca o incômodo ou o desconforto da dúvida, tendo em vista que a soberania do sujeito impede a capacidade de vislumbrar razão em sua existência e no que estabeleceu como missão.

Não significa dizer que não existem identidades nos sujeitos, significa dizer que as identidades são cambiantes, provisórias, instáveis e de múltiplas posições. Qualquer intervenção de que são perenes em cada indivíduo, é mera ilusão. O pós-estruturalismo subversivo foi capaz de ruir as noções dos conceitos antes vistos como plenos e inabaláveis.

Na perspectiva pós-estruturalista, "o poder constitui, produz, cria identidades e subjetividades. As identidades e subjetividades assim produzidas não representam nenhuma distorção, nenhum desvio em relação a alguma essência humana que, se deixada livre ou 'bem' encaminhada, seguiria o seu 'verdadeiro' curso" (Silva, 1999, p. 252). Outra crítica feita por Silva (1999) é de que a educação serve como instrumento que centraliza a normalização, que disciplina e regula a conduta e a orientação dos indivíduos e dos povos. "[...] a educação, contém necessariamente aspectos regulativos dos quais não pode ser separada - se pudessem já não estaríamos falando de educação. Educação/pedagogia e regulação estão sempre juntas" (Silva, 1999, p. 253).

Pensando nisso, Lerene (1983) *apud* Silva (1999), considera que a há uma oscilação no fio da história entre os pares opostos "reprimir/liberar", no pensamento educacional do ocidente. São dois lados de uma identidade que, dependendo do contexto histórico, alteram-se.

> A sucessão de teorias e concepções que se sucedem com certa rapidez na educação é uma demonstração dessa incessante e interminável busca. Embora talvez seja necessário pensarmos os significados como transcendentais, um certo reconhecimento da ilusão que constitui sua busca desenfreada pode constituir um saudável elemento na constituição de uma teoria e uma prática mais modestas e realistas. O abandono dos significados transcendentais - como o das metanarrativas - não deve deixar saudades (Silva, 1999, p. 254).

Toda a ordenação e formulação que moldam o mundo são coordenadas pelas epistemologias sociais. Sem a existência dessas epistemologias, não haveria sentido a vivência como atores sociais e educacionais e, consequentemente, estaríamos privados das ações no campo do possível, do pensar, dizer e ser capaz de definir que coisas queremos fazer em vez de outras.

> O campo educacional é um campo minado de metanarrativas. Impossível andar nele sem esbarrar em uma. Usamos metanarrativas para construir teorias filosóficas da educação; utilizamos metanarrativas para analisar sociológica e politicamente a educação; nossos currículos educacionais deixariam de existir sem as metanarrativas - metanarrativas históricas, sociais, filosóficas, religiosas, científicas. O golpe contra as metanarrativas é, portanto, um golpe contra o edifício teórico educacional, seja aquele tradicionalmente construído, seja o da teorização crítica (Silva, 1999, p. 256).

As metanarrativas não são capazes de subsidiar a demanda de facetas e processos da complexidade política e social do Brasil e do mundo, em cada sociedade. Manter-se sob uma única metanarrativa a qualquer custo é análogo a assinar um tempo de consciência da opressão. A educação tem um papel fundamental na desconstrução dos muros levantados pelos multidiscursos que fecundam as metanarrativas. Nenhuma narrativa universal conseguiria abarcar a extensão da educação e de todos os aspectos que giram em torno dela.

Determinar uma metanarrativa como único caminho para dar solução aos problemas do passado e dos tempos atuais, incorre no erro da exclusão e da possibilidade de discutir as políticas públicas de forma ampla e não doutrinária.

Por isso, Silva (1999), insiste que o adeus às metanarrativas não deveria ser um doloroso desapego, mas que deveria servir como um ponto de reflexão sobre o quanto as teorizações e detalhes no contexto educacional precisam ser refinados, especialmente, em relação ao aspecto das necessidades locais e específicas das vozes que constituem os grupos excluídos da possibilidade de produzir ou criar, portanto, seria possível viver melhor sem elas. Numa nova condição, “[...] a intelectual educacional pode talvez agora assumir sua tarefa política de participante coletiva no processo social: vulnerável, limitada, parcial, às vezes correta, às vezes errada, como todo mundo” (Silva, 1999, p. 258).

Afinal, o papel fundamental da escola não se resume às funções históricas e sociais a que lhes foram atribuídas: de ofertar uma experiência forjada na produção de identidade individual e social a partir do conhecimento acessado por crianças e adolescentes. “[...] O nexo íntimo e estreito entre educação e identidade social, entre escolarização e subjetividade, é assegurado precisamente pelas experiências cognitivas e afetivas corporificadas no currículo” (Silva, 1995, p. 184).

No mundo em que estão entrelaçados conhecimento e poder e os saberes servem como arma para subjugar os sujeitos, é imprescindível que o ponto de vista da educação e do currículo dê alternativa para que as individualidades, as culturas e os povos não estejam subordinados e dominados em suas relações.

> [...] Conhecer o Outro nessa perspectiva é menos descrevê-lo em sua “essência” e “natureza” e mais representá-lo, torna-lo presente de uma forma que o subordine, o inferiorize. O lugar do Outro não é nunca função de alguma posição fixa, objetiva, mas sempre da posição que lhe é atribuída pelo poder da representação e do discurso do grupo e da visão dominante. A noção de “representação” é, pois, essencial a essa crítica (Silva, 1995, p. 193).

A formação do sujeito pós-moderno resulta das múltiplas movimentações, produzidas pela dinamicidade e pelas múltiplas culturas que o integra. É necessário desenvolver habilidades para examinar que relações de poder estão envolvidas na estrutura dessas identidades sociais e culturais numa perspectiva de perpetuação. “[...] A escola, histórica e tradicionalmente, tem sido vista como cumprindo uma tarefa de homogeneização social e cultural. [...] Educar é, nessa perspectiva, basicamente um processo de incorporação cultural” (Silva, 1995, p. 195).

A partir do multiculturalismo e da identidade cultural afirmativa, podemos discutir os dilemas que circundam tanto cultura quanto educação, dentre eles o da socialização, em outra cultura, de crianças que integram grupos dominados. Neste caso, podemos dizer que essa conduta está associada à imposição que demanda o mercado do capital cultural? Segundo Silva (1995), esse dilema “[...] supõe que o acesso a elementos da cultura dominante leva necessariamente ao reconhecimento de sua autoridade e legitimidade, reforçando-a, portanto, nesse processo”. Por outro lado, “[...] esse resultado não é inevitável se esse acesso for efetuado a partir da perspectiva da cultura dominada, isto é, destacando mútuas relações de dominação de subjugação” (Silva, 1995, p. 196-197).

As transformações em torno da educação requerem um outro olhar e novas interpretações, sem o desespero dos tempos de crise e sem o sentimento de perseguição diante

da influência da cultura popular como ameaça à cultura tradicional, universal, bem como dos valores e capacidades humanas e superiores. “O novo mapa cultural formado por essas revolucionadas configurações culturais não pode ser interpretado como déficit, patologia, carência, degeneração, degradação, involução” (Silva, 1995, p. 198).

Num mundo social emergem novas identidades culturais e sociais e o aparecimento delas, conforme Silva (2001), permite com que se afirmem, apaguem fronteiras, transgridam proibições e tabus identitários “[...] num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de um fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dadiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim” (Silva, 2001, p.7).

Em paralelo, o tempo em que vivemos também está submerso na violência, na miséria, na dor, no discurso de ódio, na exclusão, no desespero, no sofrimento, na tragédia, na negação e na anulação das capacidades individuais e humanas (Silva, 2001).

> Vivemos num tempo de afirmação da identidade hegemônica do sujeito otimizador do mercado, num mundo onde zelosos guarda-fronteiras tentam conter a emergência de novas e de renovadas identidades e coibir a livre circulação entre territórios - os geográficos e os simbólicos. É uma desgraça, é uma danação, é uma tristeza, viver num tempo como esse, num tempo assim ... (Silva, 2001, p.8).

Neste mesmo tempo, de incertezas e do desconforto gerado pelas diferenças, dilemas, fissuras, educadores pós-críticos precisam questionar o trabalho que exercem nesses contextos em que estão inseridos, sobretudo na escola e nas instituições educacionais, uma vez que os grupos de alunos marginalizados, vulneráveis e subjugados por suas condições, incluindo as culturais, não podem estar sujeitos a viver o amargo da desumanidade e da incompreensão no âmbito escolar.

A definição das identidades ocorre mediante à produção da diferença. É um processo social e cultural. “A diferença, e portanto a identidade, não é um produto da natureza: ela é produzida no interior de práticas de significação, em que os significados são contestados, negociados, transformados” (Silva, 2001, p.25).

Assim como as significações, vinculadas à identidade, são produto da indeterminação, inevitavelmente as identidades assim o são. A formação da identidade está estritamente associada à diferença, de modo que se acentua na dicotomia do outro ser o que não sou e de eu ser o que outro não é. Neste mesmo sentido, identidade e alteridade se interrelacionam.

> Novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual ... Mudanças estruturais alteram radicalmente

> a paisagem cultural em que essa identidade reinava soberana, assentada numa localização aparentemente firme e segura. Essa localização é abalada, essa identidade hegemônica entra claramente em crise (Silva, 2001, p.27).

A ausência da naturalidade no significado dos signos, como o nome das coisas e seres, revela a singularidade a partir da diferença. Só há destaque em sua cadeia de significação por causa da diferença e da singularidade e, por consequência, a identidade se estabelece nesse encadeamento de significados marcados pela diferença.

Segundo Silva (2001), a identidade cultural, “Na vida cotidiana, na experiência 'normal' da existência, essa estreita dependência entre identidade e diferença desaparece, apaga-se, torna-se invisível” (Silva, 2001, p.46).

A Política de identidade se torna importante na relação entre “representação, identidade e poder”, porque essa conexão é, intrinsecamente, política. Os diferentes grupos sociais e culturais, definidos por meio de uma variedade de dimensões (classe, "raça", sexualidade, gênero etc.), reivindicam seu direito à representação e à identidade (Silva, 2001, p.48).

Aliás, as relações de poder se estabelecem porque as identidades se sobrepõem, uma vista como superior à outra, como hegemônica e normal. “Nesse terreno contestado, as identidades "reprimidas" reivindicam não apenas seu acesso à representação, mas, sobretudo, seu direito a controlar o processo de sua representação” (Silva, 2001, p.49).

É essencial estender a discussão proposta, sobre identidades, ao pensamento de Bhabha (2007, 2012) a respeito da diferença e de como os conceitos identidade/diferença são interdependentes.

5.2 A diferença cultural, singularidades de diferenças e os sujeitos diversos da diferenciação

O conceito de diferença cultural, de acordo com Bhabha (2007), se concentra na simultaneidade e na intensidade que se pretende dominar em nome de uma superioridade ou supremacia que é (re)produzida somente na diferenciação. É um problema que se fundamenta na própria autoridade da cultura como conhecimento, verdade e referência.

A linguagem serve como instrumento de poder. Quem é considerado intelectual nativo esquece dos modos de pensamento e do que se alimentam para gerir o comportamento, as vestes e a fala, sendo assim desde o período colonial, mas, agora, passa por mudanças que exigem união para moldar as questões postas como predominantes, provocando a instabilidade. A libertação está associada à incerteza cultural em sua indecidibilidade de significados e de representações.

As representações e identificações não são a afirmação de uma determinada identidade, afinal, elas não estão pré-estabelecidas ou dadas, mas são “[...] sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem” (Bhabha, 2007, p. 76). Por isso, “[...] contestar singularidades de diferença e de articular ‘sujeitos’ diversos de diferenciação” é fundamental neste tempo em que os discursos ainda estão pautados nas marcas coloniais. Se trata de uma relação de forças, de estratégia e de poder, mantidas por um aparato apoiado em tipos de saber.

> A metáfora da "linguagem" traz à tona a questão da diferença e incomensurabilidades culturais, não a noção etnocêntrica, consensual, da existência pluralista da diversidade cultural. Ela representa a temporalidade do significado cultural como "multi-acentuada", "rearticulada discursivamente". É um tempo do signo cultural que desestabiliza a ética liberal da tolerância e a moldura pluralista do multiculturalismo. Cada vez mais, o tema da diferença cultural emerge em momentos de crise social, e as questões de identidade que ele traz à tona são agonísticas; a identidade é reivindicada a partir de uma posição de marginalidade ou em uma tentativa de ganhar o centro: em ambos os sentidos, ex-cêntrica (Bhabha, 2007, p. 247).

As ocorrências tornam-se um ponto de passagem para os sujeitos que vivem em tempos e espaços de diferença cultural. São as experiências causadas pela angústia e pelo sofrimento que se transformam em representação histórica dos sujeitos marginalizados da diferença cultural.

A diferença como um fato imprevisível, rompe com os conceitos polarizados de certo/errado, feio/bonito, aceitável/inaceitável, estranho/comum e com o modelo de pensar as sentenças sempre como uma oposição. “O contingente é contiguidade, metonímia, tocar as fronteiras espaciais pela tangente, e, ao mesmo tempo, o contingente é a temporalidade do indeterminado e do indecidível. É a tensão cinética que mantém esta dupla determinação coesa e separada do discurso” (Bhabha, 2007, p. 259).

Quando sujeitos de outros territórios migram, ao mesmo tempo em que lidam com o estranho, causam estranhamento. Esse sentimento está relacionado ao não pertencimento daquele espaço, da pátria do outro, da domesticação e da moldura, de estar fora do que se estabeleceu como ordem. Vemos, neste caso, como modernidade e pós-modernidade são constituídas com base na visão marginal da diferença cultural. “Elas se encontram contingentemente no ponto em que a diferença interna de sua própria sociedade é reiterada em termos da diferença do outro, da alteridade do espaço pós-colonial” (Bhabha, 2007, p. 272).

Há uma violência cotidiana quando as fronteiras são estabelecidas, sejam geográficas ou interpessoais. As fronteiras precisam estar entre tensões para que as diferenças sejam negociadas no terceiro espaço, entre o tempo não sincrônico das culturas nacional e global.

> O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciais: a regulação e negociação daqueles espaços que estão continuamente, *contingencialmente*, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo singular ou autônomo de diferença - seja de classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais - onde a diferença não é nem a Um nem o Outro, mas *algo além, intervalar* - encontram sua agência em uma forma de um "futuro" em que o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório (Bhabha, 2007, p. 301).

Neste sentido, é necessário rever o lugar do universalismo, do espaço global, fixados na perspectiva pós-colonial, e remover a diferença cultural do local habitado pela pluralidade das pessoas, abrindo espaço para as negociações tensionadas na fronteira. “O que é crucial nessa visão do futuro é a crença de que não devemos simplesmente mudar as *narrativas* de nossas histórias, mas transformar nossa noção do que significa viver, do que significa ser, em outros tempos e espaços diferentes, tanto humanos como históricos” (Bhabha, 2007, p. 352).

Bhabha (2012) discute a história com base em “espaços liminares” e que entre dominadores e dominados as identidades culturais, sem exceção, sofrem o fenômeno do hibridismo. O espaço como liminar é o local do conflito durante as interações e as assimilações que os encontros culturais implicam. Por conta dessas interações, as identidades culturais são sempre transitórias, com mais de um conceito, classificadas como provisórias e, portanto, um conjunto de diferenças.

> A busca por sínteses culturais que pautou a modernidade, em termos da pretensão racionalista de reescrever a diversidade das culturas humanas e as diferenças de suas histórias numa grande e única narrativa constituída pelo viés de um aparato de saber conjugado pela ótica da conquista, tem sofrido profundos abalos com a emergência do pensamento teórico-crítico sobre a chamada “problemática colonial” (Bhabha, 2012, p. 8).

O colonialismo se manifesta em novas formas todas as vezes que as histórias são limitadas ou reduzidas para manter os sujeitos na exclusão, sem conhecimento e acessibilidade à representação cultural. Em vez disso, a tendência é que ponham todos na condição comum do pluralismo, onde todas as tensões, os conflitos e as inquietações são neutralizadas para depois serem reduzidas àquilo que é mais fácil de ser compreendido ou entendido. “Tal estratégia não tem outro objetivo senão o de conter a diferença das identidades culturais subalternas num sistema fechado para, dessa forma, reafirmar hierarquias e valores com vistas ao controle do campo social” (Bhabha, 2012, p. 10).

O que queremos reforçar é que os conceitos de diferença cultural e diversidade cultural não equivalentes, nem semelhantes. Eles não têm nenhuma relação, nada a ver, nenhum fio que

os atrele. Assim também como não tem a ver com o aspecto nominal da diferença, se assim fosse, reduziria o conceito às oposições e a um acordo sobre a diversidade.

Assim como o nome, as significações também estão centralizadas na performatividade da escrita, podendo ressignificar conceitos vistos como homogêneos, enraizados e cristalizados pelos contextos e usos, de modo que muda de lugar os sentidos sempre que são repetidos com diferença.

> À luz da definição de negociação como "habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias", pode-se dizer que a negociação, também entendida por Bhabha como tradução, constitui um das metáforas dominantes de seu discurso teórico que, como já referido em outro momento, desfaz continuamente a oposição simplista entre sujeito e objeto na medida em que postula o alinhamento histórico entre ambos (Bhabha, 2012, p. 34-35).

Há um "direito à diferença na igualdade", no qual as minorias são parte da cena e do cenário, atores sociais, agentes na sociedade civil e geram o incômodo nos que sobrevivem do discurso e da promessa de que somos iguais. O direito à diferença não é uma restauração da essência de um indivíduo ou de um grupo ou a afirmação de que há uma identidade cultural original/originária, tampouco, a neutralização das diferenças pelo sentido universal de direitos, "[...] visto que, na prática, a implementação de direitos está sempre subordinada às injunções ideológicas e institucionais sobre o que conta como 'humano' em contextos culturais ou políticos específicos" (Bhabha, 2012, p. 44).

A hibridização cultural se faz no discurso das minorias e em suas posições diante das guerras multiculturais. Essa mesma hibridização está vinculada ao fato de as diferenças se firmarem sob o rigor da determinação entre os grupos ou comunidades, na tentativa de assemelhar todos os sujeitos ou de mostrar suas divergências de maneira banalizada.

> No momento em que o discurso liberal tenta normalizar a diferença cultural, transformar a pressuposição de respeito cultural mútuo em um reconhecimento do valor cultural mútuo, ele não reconhece as temporalidades disjuntivas e fronteiriças das culturas minoritárias e parciais. Há uma intenção igualitária válida, mas só se partirmos de um espaço historicamente congruente; o reconhecimento da diferença é sentido de forma genuína, mas em termos que não representam as genealogias históricas, quase sempre pós-coloniais, que constituem as culturas parciais das minorias (Bhabha, 2012, p. 71).

A crítica ao multiculturalismo e suas reivindicações se fundamenta na defesa que os multiculturalistas fazem da lógica de que as culturas estão na mesma condição de igualdade e que todas devem ser respeitadas igualmente ou ainda que ações destinadas a uma consciência

cultural seria o suficiente para que todas as culturas estivessem no mesmo patamar de igualdade. Essa posição multicultural põe em evidência a separação entre culturas. Não queremos fazer juízo de valor, para definir que cultura é melhor que outra, mas que as culturas dizem sobre sociedades inteiras e não podem ser vistas a partir da ótica da divisão. Não é necessário dividi-las para depois juntá-las. Pensando nisso, "[...] a negociação é a habilidade de articular diferenças no espaço e no tempo, de ligar palavras e imagens em novas ordens simbólicas, de intervir na floresta de sinais e de mediar o que parecem ser valores incomensuráveis ou realidades contraditórias" (Bhabha, 2012, p. 79).

Bhabha (2012) também explica que uma teoria da diferença cultural e suas transformações se fazem nos conflitos, apropriações e resistências à dominação.

> Gostaria de me ater aos processos enunciativos e identificatóricos na estreita passagem no *entrelugar* do discurso do enraizamento e do "afeto" de deslocamento. Tenho interesse pelas interseções transitórias criadas quando as exigências por uma cultura nacional dentro da tradição ontopológica (a presença do passado e a estabilidade da ontologia cultural ou étnica) são atingidas e traduzidas pela memória interruptiva e interrogativa das populações deslocadas ou deslocáveis, que habitam o imaginário nacional – sejam eles imigrantes, minorias, refugiados ou colonizados. Nessa conjuntura, o signo da "diferença cultural" ou da "localidade" étnica associa-se a certo tipo de angústia social e psíquica (Bhabha, 2012, p. 125).

Essa angústia é a tentativa deficiente da manutenção de uma pureza inalcançável para o coletivo, diante da erosão causada pelas diferenciações que se manifestam no presente, nos sujeitos que vivem no entre-lugar[5], fora de qualquer ponto geográfico ou de qualquer convicção pré-estabelecida pelo padrão hegemônico. Essa condição é parte da narrativa feita pelo Participante 3:

> Ninguém se preocupa com o que penso e nem nessa minha formação, até mesmo porque não sou um cidadão brasileiro e estando aqui também não consigo me sentir um cidadão venezuelano. Eu sou só mais um ser humano, mas sem nenhuma direção. Eu não sei o que eu sou, definitivamente (Participante 3).

Esse "deslocamento" da minoria se articula na angustia resultante da "insatisfação repetida" – uma localidade e uma elocução da população deslocável (Bhabha, 2012, p. 125).

Bhabha (2012) sugere que a globalização é parte do problema dos sujeitos em deslocamento:

[5] O lugar do desencontro, dos desterritorializados, desenraizados, ocupado pelos sujeitos da diáspora, de identidades em trânsito, que estão à margem, longe do centro do pertencimento e do sentimento de estar no local de origem (Bhabha, 1998).

> Uma medida justa de progresso global exige que primeiro avaliemos como as nações globalizantes lidam com "a diferença por dentro" – os problemas da diversidade e redistribuição em nível local e os direitos e representações de minorias em nível regional. Qual é o status dos povos aborígines da Austrália ou dos muçulmanos na Índia em meio aos mitos e realidades transformacionais da conectividade global? Nos Estados Unidos, por exemplo, o sonho americano é sustentado pela "teoria da onda" da migração – os irlandeses, seguidos pelos italianos, judeus, coreanos e sulasiáticos. Contudo, há uma despreocupação inerente, uma injustiça estrutural, em relação aos afro-americanos ou aos Povos das Primeiras Nações, cujas demandas éticas e políticas por igualdade e justiça estão baseadas em questões de reparações e direito a terra. Esses direitos vão além do "bem-estar social" ou da "oportunidade" e reivindicam reconhecimento e redistribuição no processo de questionamento da própria soberania das tradições e territórios nacionais. E é por causa de suas interrogações e intervenções nesse nível *fundacional* que esses movimentos são com frequência considerados "contra a índole americana". Ou, nesse sentido, contra a índole australiana também (Bhabha, 2012, p. 146).

Para Bhabha (2012), não há neutralidade na igualdade, por isso todos têm direito à diferença como revisão do que compõe o que usualmente chamamos de cidadania. O direito à diferença está articulado a partir das minorias e dos imigrantes globais, resultando no aspecto simbólico da cidadania, ponto em oposição "[...] questões afetivas e éticas ligadas às diferenças culturais e à discriminação social – os problemas de inclusão e exclusão, dignidade e humilhação, respeito e repúdio". A cidadania simbólica está definida como uma cultura fiscalizadora da segurança e de como os imigrantes são diferenciados entre bons e maus e qual deles é considerado perigoso (Bhabha, 2012, p. 148).

O autor também esclarece que a visão de cidadania soberana, à qual se centra numa ideia de nação que compreende o pertencimento como uma questão ontológica, de modo que raça, sexo, classe, nesse contexto, são vistos como segunda natureza, herança da tradição e naturalização, por se fundamentarem nas particularidades e não na plenitude do ser geral, é o espectro mais reconhecido de cidadania.

Na América Latina, o pensamento de Bhabha encontra espaço para uma fecunda discussão, considerando que há uma busca focada nas diferenças locais em contraposição ao universalismo presente no discurso do colonizador. Neste terreno fértil do continente da América Latina, o hibridismo cultural já era uma reflexão comum entre pesquisadores.

> [...] Bhabha desenvolve a noção da natureza parcial e desenraizada da cultura, uma presença metonímica resultante da articulação heterogênea de sua composição e que traduz a estratificação social, os trânsitos migratórios e os desenvolvimentos desiguais em tensões e negociações fronteiriças da diferença cultural, o que perturba toda e qualquer reivindicação de totalização ou autossuficiência de determinada cultura nacional (Bhabha, 2012, p. 32).

Por isso, retomamos o pensamento da negociação como ponto principal da discussão de Bhabha (2012), com base na forma singular que trata sobre o colonialismo no que se refere ao rompimento com o que se ensina e apreende na cômodo espaço do lugar-comum e da condição oposta entre primeiro e terceiro mundo na moldura estrutural que solapa diferenças, concebendo-as como falta de origem e percebe a identidade como presença, "o que acaba dando sustentação à interpretação de dependência, do atraso e da subordinação (Bhabha, 2012, p. 17).

Aliás, as sentenças afirmativas que iniciam com "eu sou...", dependendo de onde são ditas, como são ditas, em que ocasião e para quem são ditas, transformam-se numa monstruosa e selvagem extensão da maldade humana, da objetificação do outro, dos atributos que contribuíram para a existência das guerras, da escravidão, da disseminação por meio de eventos cruéis como o holocausto, as migrações forçadas, a diáspora e suas implicações políticas, religiosas e étnicas.

> O "Sou" não é uma instanciação da testemunha universal da história e da cultura. Seu campo iterativo de expressão – "Sou uma mesa...um campo... um homem-menino... uma mulher... um imigrante – *atenua* a soberania de um "representativo" sujeito humano ou mundial, autorizado no seu domínio dos acontecimentos. Isso não significa que a nós esteja sendo oferecido algum sopro pós-moderno de identidade, renovado para a leveza do seu ser. A repetição enfatiza o começar de novo, a re-visão, para que o processo de se sujeitar a, ou estar sujeito a, uma historicidade particular ou a um sistema de diferença e discriminação cultural possa ser, como é dito, "recontado" ou reconstituído como um signo histórico "em um *continuum* de transformação das ideias, não abstratas, de identidade e similaridade", para fazer eco com Walter Benjamin, quando fala na temporalidade da tradução (Bhabha, 2012, p. 103).

Sobre o museu moderno, Bhabha (2012) acredita que eles são parte do processo de globalização do ocidente a partir de seus próprios sujeitos, para que sirvam de exemplo, citação e eco daquilo que pretendem simular como homogêneo, como o lugar da diferença cultural.

> O paralelismo do museu moderno, na sua faceta internacionalística, gira em torno de um eixo estético da "distância igual/diferença igual", mas a história da cultura nunca foi assim tão equânime nem tão ecumênica. A perspectiva pós-colonial antes sugere que, na apresentação de culturas, sejam elas ocidentais ou não, adotemos a perspectiva da "paralaxe" (uma palavra que se insere na língua por volta de 1594): o "deslocamento aparente, ou a diferença na posição aparente, de um objeto causado por uma mudança (ou diferença) real de posição do ponto de observação". Conforme o globo gira, a sua outra face misteriosamente desvela uma caveira (Bhabha, 2012, p. 114).

A metáfora do museu moderno é a estrutura do espaço social, separada, geralmente, por um oceano entre os sujeitos, e "uma 'diferença' que é ao mesmo tempo liminar e fluida", que transpõe fronteiras da tradição do pertencimento cultural (Bhabha, 2012, p. 125).

Nessa perspectiva, o “agenciamento político”, segundo Bhabha (2012), consiste na negociação entre tensão e representação “[...] bi-polar familiar da luta anticolonialista ‘nacionalista’ e em articular os incomensuráveis e ‘singulares’ campos de diferença que constituem a ‘cisão’ do sujeito nacional no exato momento da luta”, ocasião a ser apreendida “[...] fora da ‘dialética formal’ de uma estrutura de reconhecimento ou de consciência baseada na negação do antagonismo ou da contradição social” (Bhabha, 2012, p. 136).

Sobre os sujeitos nacionais, devemos considerar a condição de deslocamento com a qual os alunos venezuelanos precisam lidar. Para isso, vamos contextualizar as observações sobre esses indivíduos, imersos no ambiente escolar, em total divergência com suas vivências anteriores.

5.3 Alunos venezuelanos e os conflitos das identidades em diferença

Como consequência do constante fluxo de venezuelanos em Roraima, os estudantes do país vizinho ingressos nas instituições de ensino das redes municipal e estadual, como já descrevemos nos capítulos anteriores, convivem com uma realidade desafiadora, traumática, violenta e conflituosa que transformaram as escolas num ambiente plural, tensionado pela produção de identidades e diferenças.

Em alguns casos, como o da Escola Estadual Maria das Dores Brasil, o quantitativo e percentual de alunos venezuelanos, cujos números já abordamos nos capítulos 1 e 2, torna as relações e as condições de ensino um lugar atípico se comparado ao restante das instituições de ensino do país. A Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, por sua vez, atende, além dos estudantes venezuelanos, indígenas da etnia Warao, oriunda do sul da Venezuela.

O perfil heterogêneo dos imigrantes matriculados nas instituições e a condição de vulnerabilidade propiciam a construção das identidades e diferenças geradas no espaço de contato entre os sujeitos, mas, em contrapartida, traz consigo o sentimento de não pertencimento. No contexto religioso, os alunos venezuelanos se autodeclaram, majoritariamente, católicos e evangélicos, entretanto, há adeptos do islamismo e das religiões de matriz africana.

Vale ressaltar os casos dos estudantes venezuelanos que consideramos mais vulneráveis dentre os vulneráveis. Por exemplo, meninos e meninas que acompanharam outras famílias, com as quais não têm vínculo parental e conseguiram viajar mais de mil quilômetros até chegar ao Brasil. Em território nacional, estão sozinhos, sem responsáveis legais e, portanto, sob tutela

do Estado. Há também o caso das meninas emancipadas que, com 16 anos, mães, desempregadas e sofrendo toda sorte de preconceitos, também estão matriculadas para iniciar o ensino médio. Outro grupo destacado entre os alunos são os homossexuais expulsos de casa ou que não querem estar no abrigo com a família e passam as noites em pontos de prostituição e propensos à prática de atos ilícitos pelas ruas da cidade. Por outro lado, há aqueles que estão de passagem pela escola e por Roraima, aguardando uma interiorização para outras regiões do país.

Cabe ressaltar que a maioria se mantém na região de fronteira pela possibilidade de estar perto do país de origem e de visitar a família. "[...] muitos almejam em um primeiro momento ficar perto da fronteira para manter contato, e sair de Roraima já implica aumentar enormemente as distâncias a ponto de não poder manter contato imediato, necessário para o envio de medicamentos e mercadorias [...]" (Alves, 2018, p. 154).

O acompanhamento dos estudantes é feito por uma equipe administrativa das escolas, por professores, conselheiros tutelares, servidores de Centros de Referência Especializados da Assistência Social (CREAS) e demais entidades e instituições públicas e privadas, ocupadas na manutenção dos Direitos das Crianças e Adolescentes e dos Direitos Humanos. Ações em favor dos imigrantes minimiza as desigualdades, mas não as resistências.

A resistência de muitos brasileiros diante da volumosa imigração nos faz pensar sobre o quanto a colonialidade é valorizada. Supomos que se os sujeitos da imigração fossem europeus, não teriam experienciado o preconceito de ser o outro de forma tão vívida, pública, notória ou explícita.

> Sou venezuelana, não tem como negar, é minha nacionalidade e temos que ter orgulho de nosso povo. Triste é ver venezuelanos que se comunicam mal entre si e bem com brasileiros. Precisamos de união entre nós para isso refletir na sociedade brasileira. Parte da nossa missão no Brasil é mostrar que somos bons, que não fazemos mal, que não usamos crianças para ganhar dinheiro, que somos bons exemplos (Participante 4).

> Eu gosto de ser venezuelano, mas sei que muitos me enxergam com maus olhos. Essa é uma coisa que não posso mudar. É meu lugar de nascimento. No Brasil tem gente má, que chama a gente de "veneca", dizendo que o Brasil não é minha casa, que tenho que voltar para a Venezuela, mas também tem muita gente boa, que me trata bem (Participante 5).

Na reflexão de Quijano (2005):

> Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na

> história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua relocalização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo (Quijano, 2005, p.116).

Hall (1997) discute a fragilidade da construção de uma identidade nacional e se mencionarmos apenas o brasileiro como identidade, veríamos que ela se constitui das diferenças, de modo que "existe e tem um lugar neste complexo, cambiante, desordenado, mas não intercambiável conjunto de termos que se sobrepõem, que recusam tanto a se separar quanto a incorporar com facilidade ou acomodar os demais" (p.25).

Um ponto a ser ressaltado é o que se entende como conceito de identidade. Conforme Hall (1997), o que há é identificação.

> O que denominamos "nossas identidades" poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos "viver", como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 1997, p.26).

O autor ainda complementa que,

> Isto, de todo modo, é o que significa dizer que devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas. Elas são o resultado de um processo de identificação que permite que nos posicionemos no interior das definições que os discursos culturais (exteriores) fornecem ou que nos subjetivemos (dentro deles). Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber por que nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre "interior" e "exterior", entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém (Hall, 1997, p.26-27).

Da mesma forma, o sentimento de pertencer a uma comunidade de minoria étnica não é uma identidade, apesar de ser o reflexo do senso grupal de indivíduos que estão no mesmo ambiente cultural, mesma classe. Mas nem mesmo nestes casos podemos dizer que esses grupos são homogêneos, nem considerando os laços de união e o estabelecimento das fronteiras que separam o grupo dos que estão do outro lado.

Segundo Quijano (2005), na América, a ideia de raça se fundou nas relações sociais e produziu identidades como a donos indígenas, negros e mestiços, contribuindo para que outras

se redefinissem. “Assim, termos com *espanhol* e *português*, e mais tarde *europeu*, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial”. À medida em que as relações se estabeleciam, também configuravam uma relação de poder, hierarquia e dominação, separando os sujeitos pelos papéis que sociais que correspondiam ao grupo pertencente e, “consequentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população” (Quijano, 2005, p.107).

Em acréscimo, Quijano (2005) afirma que a colonialidade está associada à produção dessas novas identidades nas Américas e que havia uma determinação para realizar essas intervenções. “Mas as formas e o nível de desenvolvimento político e cultural, mais especificamente intelectual, em cada caso, desempenharam também um papel de primeiro plano”. De toda forma, fica claro que todos os “fatores atuaram também dentro do padrão racista de classificação social universal da população mundial” (Quijano, 2005, p.110).

O movimento perpétuo da construção das identidades e das diferenças é resultado do princípio da constante alteridade, da infinitude de percorrer seu próprio corpo, da aglutinação e regeneração. É a transposição ininterrupta das fronteiras geográficas, humanas e pessoais, imprescindíveis para levantar questões em relação à política de identidade. “Estas são fronteiras internas, em tomo das quais estão marcadas as diferenças, e que, portanto, são lugares potenciais de uma contestação quanto ao sentido, uma ‘política de identidade’" (Hall, 1997, p.25).

Appadurai (2004) evidencia as questões étnicas e até mesmo culturais como um conjunto de fatores que formam o que ele denomina “etnopaisagens”, o “paradoxo central da política étnica no mundo actual e que os factores primordiais (sejam eles de linguagem, de cor da pele, de vizinhança ou de parentesco) se globalizaram”. Isto é, o que se sente sendo transformado em “capacidade de fazer da intimidade um estado político e da localidade um palco para a identidade”, assim, à medida em que os grupos fazem os deslocamentos os espaços, até mesmo os mais vastos, tornam-se irregulares, “mas mantendo-se ligados entre si através de sofisticados processos de comunicação”. O autor reconhece que, geralmente, os fatores primordiais são produzidos por tradições inventadas ou de filiações anteriores e reforça que, “devido à interação disjuntiva e instável do comércio, meios de comunicação, políticas nacionais e fantasias dos consumidores, a etnicidade, outrora um gênio metido na garrafa de uma qualquer localidade (por mais lata)”, tornou-se hoje uma “força global”, sempre a se aproximar “das brechas entre Estados e fronteiras” (Appadurai, 2004, p.61).

A reprodução cultural como política de identidade encontra o caminho tortuoso das relações humanas e dos sentimentos como os da desterritorialização e do pertencimento.

> A tarefa da reprodução cultural, mesmo nas suas arenas mais íntimas, como as relações marido-mulher e pais-filhos, torna-se politizada e exposta aos traumas da desterritorialização quando os membros da família combinam e negoceiam os seus acordos e aspirações em configurações espaciais por vezes fracturadas. A níveis mais amplos, como a comunidade, o bairro e o território, esta politização e muitas vezes o carburante emocional para políticas de identidade mais explicitamente violentas, precisamente porque estas políticas mais ambiciosas penetram por vezes no governo doméstico e inflamam-no. Por exemplo, quando dois descendentes de uma prole discordam do pai numa questão fundamental de identificação política num cenário transnacional, as normas localizadas preexistentes podem ter pouca força (Appadurai, 2004, p.65).

É possível que as identidades e diferenças sejam o fetiche, a motivação e o encorajamento dos que lidam com as transformações nos cenários da educação do país. O convívio não deve seguir o argumento da igualdade, de que não há diferença. Não há homogeneidade nem entre os sujeitos que migraram do mesmo país e falam a mesma língua, no entanto, absorveram experiências culturais similares. Aqueles que querem a qualquer custo "Desfetichizar e restabelecer a ordem, delimitar as fronteiras, separar o legítimo do ilegítimo", é o mesmo que "[...] distribuir certificados de autenticidade e de identidade, é fazer retornar a lucidez e a razão a um mundo enlouquecido por uma convivência espúria e promíscua entre seres de natureza diferente" (Silva, 2001, p.100).

Assim, desfetichização opera "na transparência do conhecimento, supõe uma identidade entre o conhecimento e a 'realidade'. De alguma maneira, a operação de desfetichização está intencionada a "anular a representação e estabelecer uma conexão direta, sem mediação, com o real" (Silva, 2001, p.105).

Afinal de contas, "O universal emerge do particular, não como um princípio que o subjaz e explica, mas como um horizonte incompleto que sutura uma identidade particular deslocada" (Laclau, 1996 *apud* Hall, 2003, p.86).

Essa universalização, como correnteza, arrasta as identidades ao contexto da hibridização, não como mesclagem ou mistura, mas como possibilidade de uma nova experiência. Em nenhuma hipótese significaria perda ou declínio das identidades, mas um fortalecimento da infindável movimentação identitária. "Somente uma identidade conservadora, fechada em si mesma, poderia experimentar a hibridização como uma perda" (Laclau, 1996 *apud* Hall, 2003, p.86).

Resta, antes de finalizar, frisar o longo caminho que precisamos percorrer como professores para garantir não apenas o acesso, mas a permanência, a integração e a inclusão dos

alunos venezuelanos nas escolas públicas de Roraima e do Brasil. Nesse contexto, nossas reflexões justificam nossas ações em prol dos estudantes que julgamos mais vulneráveis, especialmente o olhar que temos para o aluno oriundo da migração. “Aqui no Brasil não sofri violência dos professores, eles não me olham com maus olhos. Os professores contribuem com meu desenvolvimento” (Participante 1).

Em lugar algum, mas, principalmente no âmbito escolar, outro não deveria ser a razão da violência e da exclusão, tampouco da diferenciação entre sujeitos, fortalecendo preconceitos, levantando muros e estabelecendo fronteiras. A narrativa da Participante 4 relembra um momento em que foi apontada como responsável por uma porta quebrada, como uma mulher violenta, mas que, diante das injustiças, se sente violentada pelas palavras e pelos olhares. Seus conflitos se estendem para fora da escola, no entanto, esclarece a boa relação com os professores e colegas de turma.

> Naquele episódio da porta, apesar de eu não ter culpa, assinalaram que sim, que eu fui responsável. Essa foi a pior das vezes que me senti violentada. Além disso, me incomoda como me olham, mas não tenho conflitos com professores ou colegas de classe. Fora da escola também me sinto muito incomodada, pois tenho conflito com meu vizinho (Participante 4).

O Participante 3 relata que a sensibilidade do professor não é a mesma dispensada pelos demais colegas de turma.

> Na sala de aula o professor vê que tenho interesse e me dá atenção. Eles sabem do meu esforço, mas se eu pergunto qualquer coisa pelo whatsapp, para esclarecer qualquer dúvida, eles não respondem. Uma colega que é brasileira disse que eles respondem a ela. Fiquei triste quando descobri que tem distinção e que se preocupam mais com os alunos brasileiros do que com a gente. Mas eu também sou aluno, também quero aprender, quero entender o conteúdo, eu me dedico bastante e só queria tirar dúvidas (Participante 3).

A Experiência do Participante 2, por sua vez, não é marcada pela distinção. Segundo a adolescente:

> Os professores que tenho, se comportam bem diante dos alunos venezuelanos, é normal. Para mim, não tem distinção. Da mesma forma que o professor se esforça para o desenvolvimento dos alunos brasileiros também se esforça para o desenvolvimento dos que são venezuelanos. Não vejo diferença (Participante 2).

Nesse aspecto, os estudantes relataram como a divergência cultural entre Brasil e Venezuela provocou o estranhamento diante dos olhares do estrangeiro:

> Das diferenças culturais, a que mais me causou espanto foi a farinha. Na Venezuela não temos farinha como essa daqui do Brasil. O açaí também foi uma novidade, principalmente quando misturado com a farinha. O cuscuz também é muito gostoso. Na Venezuela não tem cuscuz, mas tem milho. Não sei porque ninguém pensou em fazer cuscuz com farinha de milho que temos lá. Tem outra coisa muito diferente: o jeito que vocês usam o abacate. Aqui vocês batem, no liquidificador, abacate com leite e açúcar. Eu gostei, só que na Venezuela se come abacate picado com comida. Eu não gostei do suco de buriti[6], mas gostei de suco de murici[7] (Participante 1).

> Quando cheguei ao Brasil senti uma diferença entre as culturas, em como as pessoas falavam demasiado rápido, como comiam, como usavam suas roupas. Das comidas do Brasil, eu gostei de paçoca (preparada com farinha de mandioca e carne de sol), pão de queijo, arroz, feijão, os pescados, frango. Eu só não gosto de comida com muita gordura e os brasileiros gostam muito de comida com gordura. Sobre bebidas, não gosto de quase nenhuma, principalmente as alcoólicas. Nem a caipirinha do Brasil é suave como um *mojito*. Meu pai me deixou provar e o sabor é diferente. Das frutas eu gosto de todas, inclusive açaí, mas não provei cupuaçu. As línguas diferentes foi o maior de todos os meus desafios. Aqui no Brasil eu jamais comeria mamão se não aprendesse a falar o nome da fruta em português, porque em espanhol se chama *lechosa*. A comida da Venezuela é muito diferente. Tem um grão, chamado *albeja* (Um tipo de lentilha), pequeno. Eu como bastante *arepa* (massa feita com farinha à base de milho, recheada com carnes, queijos, mas há opções vegetarianas) porque sou venezuelana (Participante 2).

> As diferenças culturais são respeitadas por alguns, por outros não. Ocorreu de algumas vezes venezuelanos serem criticados aqui na escola, simplesmente por serem venezuelanos, mas não posso dizer que é uma prática comum. Terem me acusado de quebrar a porta, por exemplo, é um reflexo da xenofobia (Participante 4).

> Como vocês comem, como se comportam, como se vestem, como falam, como tratam a gente, tudo é diferente de nós venezuelanos (Participante 5).

Os aspectos culturais representam um lugar de diferença que deveria subsistir na tolerância, no entendimento de que as diferenças formam nossas existências, mas que põe os participantes da pesquisa e os demais sujeitos oriundos do trânsito migratório numa condição conflituosa, porque os hábitos constantes na alimentação, no comportamento, nas vestimentas, são outros. As características linguísticas, a forma de se portar diante de uma demanda que é tipicamente brasileira, considerada divergente de tudo o que vivenciou anteriormente, pode gerar uma série de violências entre brasileiros e venezuelanos.

5.4 A subjetividade como ponto de partida das histórias de vida

As narrativas autobiográficas constituem-se de um tecido de dramas e experiências rememorados pelos sujeitos a cada instante em que falam ou escrevem sobre si. As histórias de

[6] Fruto de uma palmeira nativa do Norte do país.
[7] Nativo do Norte do Brasil, é um fruto pequeno, redondo como uma bola de gude, amarelo, azedo e com cheiro e sabor peculiares.

vida são parte da nossa formação pessoal e têm constante relação com as subjetividades, motivo pelo qual reconhecemos as particularidades e valorizamos os conhecimentos adquiridos na trajetória das vivências individuais, ao mesmo tempo que situa os sujeitos nos contextos socio-histórico-político.

Morin (2010) considera que nossas identidades estão atreladas as histórias de vida, de modo que as experiências geram situações reflexivas não apenas sobre o hoje, tampouco sobre um tempo linear, determinado ou definido. Aliás, as experiências fundamentam a vida humana.

As experiências são aquilo que falamos de mais significante sobre nós mesmos, são os trechos marcantes selecionados pela memória. Passegi (2008) afirma que as reflexões tecidas pelo narrador de uma história de vida não são apenas histórias, mas experiências que justificam a existência e a identidade de cada indivíduo. Bosi (1994), por sua vez, diz que "A arte da narração não está confinada nos livros, seu veio épico é oral. O narrador tira o que narra da própria experiência e a transforma em experiência dos que escutam. [...] A narração é uma forma artesanal de comunicação". (p.85)

Narrar sobre si é retomar a si mesmo, é uma volta para a experiências mais significativa e contributiva para a formação do sujeito. Neste cenário, o narrador expõe sua condição social, econômica, familiar, cultural, como traço de sua identidade. "Se as subjetividades são as coisas que eu sinto, que eu acredito, então elas são parte do que quero ser. Quero terminar os estudos, ser alguém no futuro e poder ajudar meu pai, minha mãe e meus irmãos" (Participante 1).

Sendo assim, temos, num único ser, pluralidade e singularidade. Conforme Josso (2010), neste processo de narração das memórias, construímos e reconstruímos nossa formação, dando sentido ao que vivenciamos em algum tempo, além de sermos formadores do outro a partir de nossas experiências. A autora destaca em seus estudos que "As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto" (Josso, 2007, p.413).

As narrativas autobiográficas, na formação individual, sempre haverão de cruzar existencialidade e identidade (em movimento), tanto para quem narra como para quem escuta, isto é, tem função de fazer com que todos os envolvidos reflitam e aprendam simultaneamente, uma troca. "É por essa razão que essas identidades num constante vir-a-ser, manifestação de nossas existencialidades em movimento, são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos desestruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas" (Josso, 2007, p.416).

Conceber as narrativas de vida a partir das experiências da formação do sujeito perpassa o conceito tradicional de identidade, aquela que diz respeito às características culturais,

políticas, religiosas, econômicas e culturais, reproduzidas no contexto social e familiar ou até mesmo nos ambientes socioeducativos, pois dá lugar a vivências, dimensionando um novo modo de pensamento, no que se refere ao sentimento de ser no mundo, diante dos conflitos e posicionamentos existenciais. Para Josso (2007), o conceito tradicional de identidade tenta "sufocar" a existencialidade, a subjetividade e as singularidades do indivíduo.

> Mas a questão de compreender a variabilidade no interior desses modelos jamais é abordada e, menos abordada ainda, a maneira pela qual as individualidades vivem do interior esses status, essas rotulações diversas e esses comportamentos conformistas. Nesse tipo de análise, a existencialidade é totalmente ignorada em sua mobilidade e vitalidade, assim como as potencialidades de uma invenção de si, em ruptura e ao mesmo tempo em ligação com o contexto sócio-histórico, as heranças socioculturais do fazer, do pensar, do sentir, do agir, do comunicar, etc. (Josso, 2007, p.417).

Neste sentido, a abordagem existencial é considerada uma trama singular, original, no processo de partilha da humanidade, razão pela qual atribuímos às narrativas um conceito mais abrangente, sendo singular-plural, à medida em que as histórias individuais também versam sobre as coletividades. "Como eu penso, como me enxergo neste planeta tem a ver com meu desenvolvimento como pessoa, de onde eu vim, da casa onde fui criada, do país onde nasci. Eu tenho orgulho de ser venezuelana (Participante 2).

Trazer à tona a abordagem do conhecimento de si e como o sujeito se transforma com base nas vivências que o formam e fundamentam suas ações no mundo, é conceber a existencialidade como um conjunto de componentes complexos, sendo, neste caso, a identidade apenas a parte mais evidente do todo. A dinâmica do autorretrato permite a construção de uma dialética capaz de unir a lógica individual e a coletiva, um percurso que possibilita o indivíduo agir no meio em que está inserido, fazendo os ajustes necessários. Esse engajamento individual pode ser resultado do que o sujeito sente, diante de seus confrontos e conflitos internos ou influência do meio.

Nas narrativas autobiográficas, os sujeitos vivem a constância entre querer ser, poder ser e vir-a-ser. São facetas que se modelam sobre as experiências vividas diante do desejo de construção de sua existência no tempo presente. "[...] Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com... vem daí o conceito das dimensões de nosso ser-no-mundo" (Josso, 2007, p.424).

Neste contexto, a sociologia, a cultura e a história dos sujeitos situam sua autobiografia e, mesmo que para o narrador seja previsível o que pretende falar de si, no instante da memória, tendo em vista que ele pode selecionar o que vai ser dito, ainda que lembre de aspectos que pretenda omitir, tem capacidade de seduzir, emocionar, tocar o ouvinte e convencê-lo. Quem narra sobre si, narra de forma ficcional, baseado em fatos reais, no entanto, apenas quem

assumir o risco de narrar o fato real será considerado o inventor autêntico. Caso contrário, o sujeito viverá em total distanciamento do vir-a-ser. No mundo polissêmico do narrador, é necessário querer ser para tornar-se efetivamente. “[...] trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (Foucault, 1992, p. 131). O autor ainda complemente que, “No caso da narrativa [...] de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volve para si próprio quando se aferem as acções quotidianas às regras de uma técnica de vida” (Foucault, 1992, p. 140).

Bakhtin (2003), enquanto discutia os gêneros do discurso, considerou que,

> O objeto do discurso do falante, seja esse objeto qual for, não se torna pela primeira vez objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele. O objeto, por assim dizer, já está ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes. O falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez (Bakhtin, 2003, p. 299-300).

Quanto ao ato de narrar, Derrida (2002) comparada à nudez, quando o sujeito deveria se desfazer da vergonha e do pudor para falar de si. No entanto, revela que esse sentimento de nudez não é alcançável aos homens, considerando as máculas e marcas que o impedem de revelar-se em sua totalidade. “Esse penhor, essa aposta, esse desejo ou essa promessa de nudez, pode-se duvidar de sua possibilidade” (Derrida, 2002, p. 91-92).

Miguel (2017) argumenta que a veracidade dos relatos é uma ilusão, uma vez que há possibilidade de que o narrador minta involuntariamente, quase sem saber. “A mentira é uma realidade social tão importante como a verdade. Se aplica aqui o princípio de Thomas, de que quando os feitos se consideram como reais, são reais como suas consequências. A incorporação da mentira na análise da estrutura social é, pois, importante” (tradução nossa) (Miguel, 2017, p. 23).

Por outro lado, Passeggi, Souza e Vicentini (2011), explicam que “[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar”. Para os pesquisadores, o mais importante é “[...] estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante aos processos de biografização” (p. 371).

A narrativa de vida é contada durante uma sequência/série de conversas ou entrevistas faladas e essas histórias constituem-se de originalidade, diante da oportunidade de dar voz aos

silenciados, marginalizados e oprimidos. É uma forma radical de transgressão das estruturas de dominação de poder. Narrar sobre si é um ato de extrema dificuldade, pois quem narra não será capaz de expressar, no presente, com o mesmo sentimento do passado, aquilo que vivenciou de positivo ou negativo, bom ou ruim. “Os sentimentos são difíceis de expressar em uma história de vida: É tão difícil falar de subjetividades. Dizer algo coerente e que possa ter sentido para os outros. Falar de sentimentos é algo tão etéreo, tão pouco tangível” (Miguel, 2017, p.30, tradução nossa).

O relato do Participante 3 sobre sua subjetividade mostra que seus sentimentos não são respeitados. “Se a subjetividade é aquilo que eu sinto e um modo de agir seguindo minha própria orientação, penso que não há respeito. As pessoas se incomodam com a minha existência aqui no Brasil”.

Outro ponto relevante de discussão é sobre o sujeito da narrativa, afinal, a vida não pode ser compreendida em somente palavras. Durante a escrita de uma narrativa, não representamos uma pessoa, mas suas memórias. Ninguém poderia ser literalmente transformado em palavra, em livros. Sendo assim, relatamos as experiências do outro recordado pelo narrador, tendo em vista que nem ele mesmo é capaz de se reconhecer no indivíduo do qual narra a história de vida.

Ressaltamos que enquanto narra, o indivíduo faz incursões, digressões e inferências de outros tempos que podem ser tão passados quanto o passado do instante em que narra, ou podem ser do tempo presente em meio ao passado. Por fim, podem ser do passado, com relatos do presente e como vislumbra o futuro, portanto as narrativas não obedecem, sistematicamente, um tempo cronológico.

> Se fala da dupla personalidade das autobiografias. A subjetividade do protagonista (quem narra sua própria vida) se acumula à subjetividade do escriba, do que transcreve a história, a ordena, corrige e maquia. É uma visão subjetiva de uma história já subjetiva, por sua vez. O processo se complica ao supor que quem avalia a auto/biografia é, além disso, uma pessoa alheia, que utiliza uma boa dose de subjetividade ao teorizar sobre sua vida narrada (Miguel, 2017, p. 37, tradução nossa).

A narrativa do Participante 4 se familiariza com o tempo do passado, do presente e do futuro, pois acredita que suas subjetividades dizem respeito à sua formação pessoal.

> A mulher que sou, existe por causa da vida que tenho desde criança. Minha formação como mulher, como mãe, só se desenvolveu por causa da minha formação como pessoa. Eu quero que meus filhos se estabeleçam como pessoas capazes, independentes e que aprendam como eu aprendi enquanto vivo. Isso diz muito sobre minha personalidade. Minha formação como mulher e o que sou agora foi possível somente porque tenho uma maneira particular de pensar, de agir, de viver. Minha

> preocupação em ficar em Boa Vista para ter um futuro melhor e garantir isso aos meus filhos também é importante para mim (Participante 4).

A garantia do respeito às narrativas se dá sempre que houver o laço de ligação entre ouvinte e narrador. Não é, necessariamente, como um laço afetivo, mas como um laço gerado pelos interesses de quem se propõe, espontaneamente, a falar e ao que deseja ouvir, sem controle, sem imposições. Esse contexto é um terreno fértil para as subjetividades daqueles que se manifestam sobre a vida. Não é como uma invasão da vida do narrador, uma vez que "[...] ao abrir espaços para socializações e partilhas de modos próprios de como os sujeitos vivem, se desenvolvem, aprendem, enfrentam conflitos, buscam alternativas para superar as adversidades da vida frente aos processos de inclusão/exclusão social" (Souza, 2014, p. 41).

Conforme Nevez; Amorim e Frison (2020), a narrativa só é possível por conta do "encontro com o outro", e nenhum conhecimento seria produzido se o sujeito estivesse em isolamento, preso em si mesmo. "A construção de sentidos à vida narrada acontece no reconhecimento de que somos marcados por tantos outros, os quais se situam nas relações que estabelecemos e que nos acompanham no viver da vida [...]" (p. 13).

Os autores reforçam ainda que enquanto narra, o indivíduo conhece sobre si, enquanto o outro acolhe o aprendizado durante a escuta e troca as experiências a partir de história de vida do narrador. "A narrativa de si, produzida em um tempo presente, desafia o sujeito a pensar sobre o passado, a rememorar acontecimentos, e a produzir aprendizagens ao construir, pela vida, experiências de vida [...]" (Neves; Amorim; Frison, 2020, p. 13).

Em seus estudos, Bragança (2012) constatou que as histórias de vida são, antes de tudo, "prática social" e está presente na transmissão ou recriação da cultura, quando os pais narram aos filhos as histórias da família ou da comunidade, como "práticas intergeracionais" (p.37).

Pineau e Le Grand (1993) consideram as narrativas como "práticas culturais", pois têm o caráter de constituir e partilhar da memória de um determinado grupo, marcando também as memórias individuais por meio de instrumentos que vão desde as histórias coletivas às produções audiovisuais e cinematográficas. "Contar, narrar histórias pessoais e coletivas é uma prática propriamente humana, a qual revela o lugar fundamental da partilha na construção dos modos de ser e de estar no mundo (Pineau; Le Grand *apud* Bragança, 2012, p.38-39).

A narrativas de vida individual ou coletiva possibilita a construção e recriação de conhecimentos e, consequentemente, preservação da memória e de atribuir valores às experiências e existências. Se não houvesse a tradição oral entre os povos, não haveria história.

Narrar é uma ação acessível, possível em qualquer língua e em qualquer tempo biográfico. A história mantém-se viva por conta das narrativas.

Pesquisadores não relutam ou refutam as expressões “narrativas autobiográficas” ou “narrativas de vida”, mas há um consenso entre eles em utilizar o termo “histórias de vida”, pelo fato de a articulação dos termos recair sobre historicidade e vivências, possibilitando ainda que os estudos não se restrinjam somente às narrativas, apesar de serem, por questões óbvias, histórias de vida.

Por fim, Bragança (2012), define autobiografia como gênero literário, pois suas dimensões extrapolam o romance e põem o homem no centro da construção do conhecimento, diante do “subjetivismo epistemológico”, tão presente na modernidade (p.40).

Na visão de Resstel (2015, p. 47) “Morar em outras terras é enfrentar o novo e o desconhecido. Ademais, é construir outra ‘subjetividade’”. Conforme Rosa (2018, p. 4), o trauma germina a partir da “intervenção do Outro totalitário que pretende reduzir os homens a restos, em que se tenta apagar todas as marcas da subjetividade é necessária uma elaboração que finque suas bases na reconstituição do laço social que norteia o funcionamento do campo social” (Rosa, 2018, p. 4). “A forma com que vivo, o jeito de pensar, as coisas que digo, são reflexo dessa subjetividade. Eu gosto de ser assim, mas sei que tenho muito o que desenvolver para ser um homem melhor” (Participante 5). Para Josso (2007, p. 414-415), “O trabalho sobre essa subjetividade singular e plural torna-se uma das prioridades da formação em geral e do trabalho de narração das histórias de vida em particular”.

Conclusões parciais

Ser um sujeito da imigração é viver em contante diferença, mas não na mera diferença da qual estamos habituados a discorrer. É uma diferença conceitual, fundamentada na exclusão que, por sua vez, oprime diante da tentativa de homogeneizar os que compõem o tecido social. As identidades se movimentam juntamente com as diferenças. As subjetividades, apesar de também não se aplicarem a uma fixidez, emergem das experiências manifestadas nas histórias de vida. A árdua tarefa de explicar conceitos como cultura, identidades, diferenças e subjetividades, revela uma faceta nada palpável de cada um desses aspectos que constituem o sujeito, no entanto, acreditamos que o objetivo apresentado para este capítulo opera nas linhas e entrelinhas da discussão proposta.

6. PERIFERIA, ABRIGO OU RELENTO

As condições de moradia interferem significativamente no desenvolvimento dos estudantes venezuelanos como sujeitos escolares, enquanto possibilitam avaliar os perfis a partir do contexto social, das narrativas de vida, da resiliência diante da intolerância, dos preconceitos e da xenofobia. O capítulo seguinte traz à tona características sociais dos imigrantes, incluindo a cidade idealizada para os que vivem à margem, a sujeição aos preconceitos e xenofobia e as perspectivas futuras no território brasileiro.

6.1 Contexto Social dos estudantes venezuelanos em Roraima

Atualmente, os imigrantes venezuelanos que residem em Boa Vista moram em residências, quase sempre na região periférica da cidade; outra possibilidade é morar em abrigos administrados pelo governo federal em parceria com o ACNUR, mas alguns indivíduos, por alguma circunstância, estão nas ruas e no desabrigo.

O ACNUR, apoiado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, fornecem condições para o abrigamento da população venezuelana que chega ao território brasileiro em Roraima, principalmente em Boa Vista, onde a demanda é significativamente maior. O ACNUR também faz a gestão dos abrigos em parceria com Forças Armadas, Instituições ligadas à Igreja Católica, sociedade civil e governo federal. Em Pacaraima e Boa Vista, o número de abrigados passa dos 10 mil venezuelanos (Acnur, 2021).

Em Roraima, dos 14 abrigos disponíveis para migrantes, 12 estão em Boa Vista e dois em Pacaraima. Os que estão em abrigos conseguem cama, alimentação e segurança (Acnur, 2021).

Os principais abrigos e alojamentos administrados pela Operação Acolhida são: 13 de Setembro com capacidade para mais de 300 pessoas; Rondon I, com 500 abrigados; Rondon II, construído para ser abrigo de trânsito para os migrantes que participam do processo de interirorização, comporta 600 moradores; Rondon III, considerado o maior abrigo de refugiados e migrantes da América Latina, tem capacidade para abrigar mais de 1.300 pessoas; estes primeiros foram estrategicamente construídos um ao lado do outro no bairro 13 de Setembro, para facilitar a logística.

É nesse mesmo perímetro que está a Escola Estadual Maria da Dores Brasil. Há uma parceria entre a instituição escolar, o governo estadual e a Operação Acolhida para que os

estudantes que vivem nos abrigos sejam prioritariamente atendidos pela referida escola, tendo em vista que foram construídos em terrenos ao redor do prédio da unidade escolar.

Seguindo a relação de abrigos temos: São Vicente I, para alocar famílias, tem capacidade para 300 pessoas; São Vicente II, abriga 126 pessoas; Tancredo Neves, exclusivo para adultos (homens e mulheres) com 41% sendo Pessoa com Deficiência ou com necessidades específicas; Jardim Floresta, criado em 2018 para abrigar 413 refugiados e migrantes como mães solo com seus filhos e membros da LGBTQIA+; Latife Salomão, com 200 pessoas, principalmente famílias que anteriormente estavam vivendo no prédio da Rodoviária de Boa Vista; Nova Canaã, com 238 moradores; Abrigo Pintolândia (nome popular do bairro Dr. Sílvio Botelho), com capacidade para 640 migrantes e específico para indígenas.

Figura 11. Foto: Aérea dos Abrigos Rondon I, II, III e 13 de Setembro e Posto de Triagem, construídos um ao lado do outro no bairro 13 de Setembro. Fonte: Operação Acolhida/Exército Brasileiro

Figura 12. Foto: Tipo de moradia construída nos terrenos onde funcionam os abrigos para famílias venezuelanas. Fonte: O autor.

Um Posto de Triagem, que fica no mesmo perímetro onde está a sequência de abrigos do bairro 13 de Setembro, foi montado para atender àqueles que precisam de moradia em território brasileiro. O local que faz a seleção fica ao lado do prédio da Polícia Federal, onde se vê muitos imigrantes em solicitação de documentos como a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) e passaporte.

Figura 13. Foto: Posto de Triagem da Operação Acolhida. Fonte: O autor.

Figura 14. Foto: Abrigo Pintolândia – Indígenas. Fonte: O autor.

O referido abrigo, específico para indígenas, é gerido pelo Exército e que funciona num ginásio, no bairro Dr. Sílvio Botelho. O local é alvo de denúncias e reclamações por conta da superlotação. Em 2023, quase 700 imigrantes entre famílias inteiras, incluindo idosos, dividiam o espaço.

Em Pacaraima, no ano de 2023, moravam 462 indígenas Warao no Abrigo Jonokoida. O nome do abrigo significa “Grande Casa” na língua materna da etnia. A parte interma foi construída nos mesmos moldes dos abrigos que estão em Boa Vista.

Figura 15. Foto: Abrigo Jonokoida para indígenas Warao, em Pacaraima. Fonte: O autor.

O Alojamento BV-8, capaz de comportar mais de 600 pessoas, serve como abrigo de trânsito, inclusive para quem está em situação de rua. O nome do alojamento faz referência ao Marco BV-8, de divisão dos territórios Brasil/Venezuela, onde Pacaraima cresceu ao redor, por isso, inicialmente, antes de se constituir como município, a cidade fronteiriça se chamou BV-8.

Figura 16. Foto: Alojamento BV-8, em Pacaraima. Fonte: O autor.

O abrigo administrado pela Fraternidade sem Fronteiras, no bairro Senador Hélio Campos, periferia da Capital, é independente e organizado pelos próprios imigrantes, por este motivo, apresenta uma dinâmica social diferente daqueles que são administrados em parceria com o Exército. Tanto a alimentação quanto as demais tarefas diárias são realizadas pelos que residem e todas as ações baseiam-se em seus próprios hábitos culturais. No local é ministrado um curso de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), por acadêmicos voluntários do curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e professores formados na área. (Baeninger; Silva *et al*, 2018)

As vantagens de estar abrigado é que os imigrantes têm acesso a três refeições por dia, assistências médica e psicossocial, produtos de higiene pessoal, material de limpeza e atividades sociais e proteção do sol e da chuva. Os locais são seguros, guardados da violência externa por homens do Exército Brasileiro.

Porém, há quem vive nas ruas, sem abrigo, por decisão própria ou por qualquer outra motivação que justifique como plausível, mas, possivelmente, está no fato de não quererem se submeter às regras estabelecidas pelos que gerenciam os locais de acolhida, preferindo viver em barracas temporárias, feitas com pedaços de madeira, lona ou papelão.

Conforme os dados da Organização Internacional para as Migrações da ONU (OIM), em outubro de 2023, o total de 2.766 venezuelanos estavam vivendo fora dos abrigos em Boa Vista, sendo 1.198 em ocupações espontâneas (prédio públicos e privados), outros 907 apenas pernoitando nos postos de recepção e apoio da Operação Acolhida (PRA) e 661 indivíduos que estão nas vias públicas.

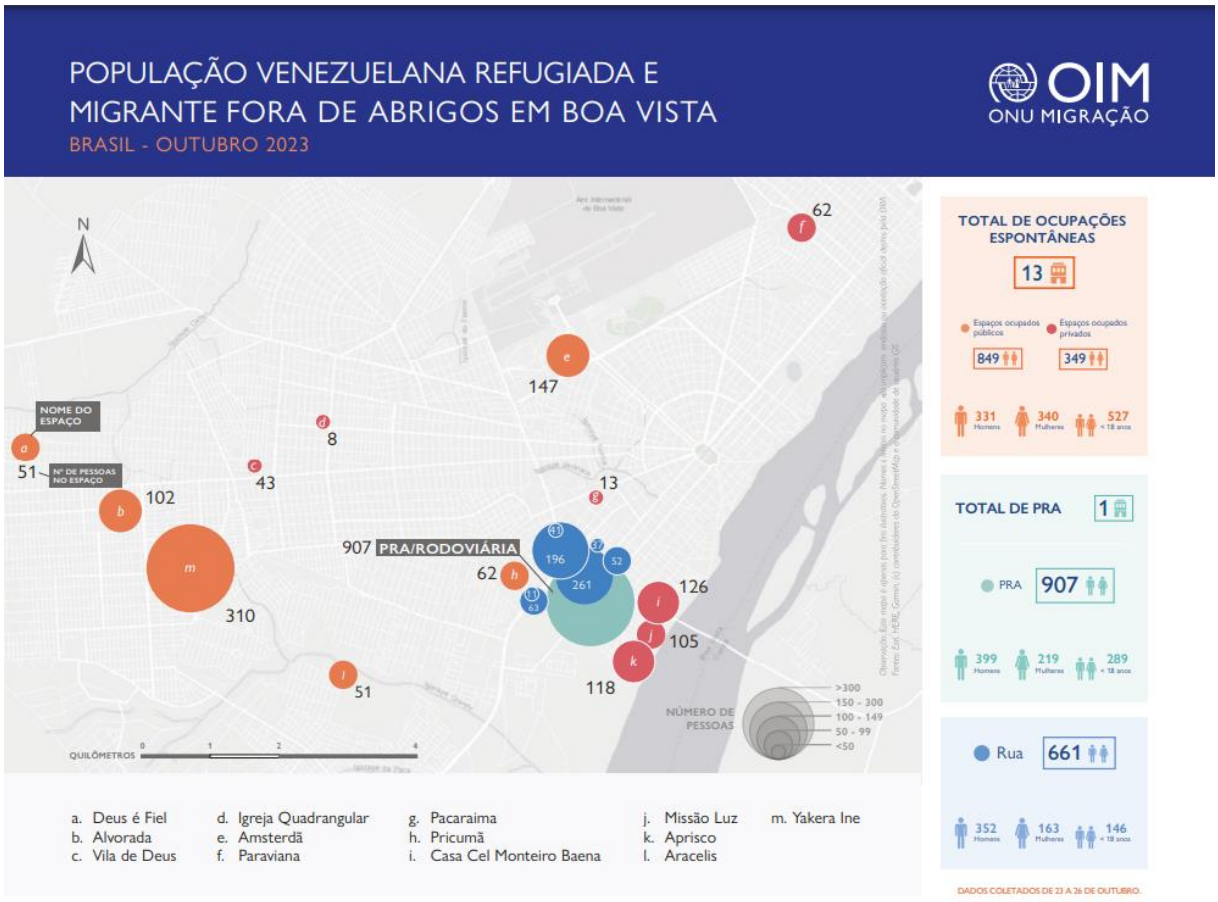


Figura 17. Ilustração: População venezuelana refugiada e migrante fora de abrigos em Boa Vista. Fonte: OIM/ONU. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2023-12/informe_populacao-venezuelana-refugiada-e-migrante-fora-de-abrigos_boa-vista_out23.pdf

Em Pacaraima, os dados coletados em outubro de 2023 demonstram que o quantitativo de sujeitos vivendo fora dos abrigos oficiais é de 2.485, de modo que 1.842 estão sob ocupações espontâneas (públicas ou privadas), enquanto outros 549 pernoitam no Posto de Recepção e Apoio da Operação Acolhida (PRA) e 94 estão em situação de rua.

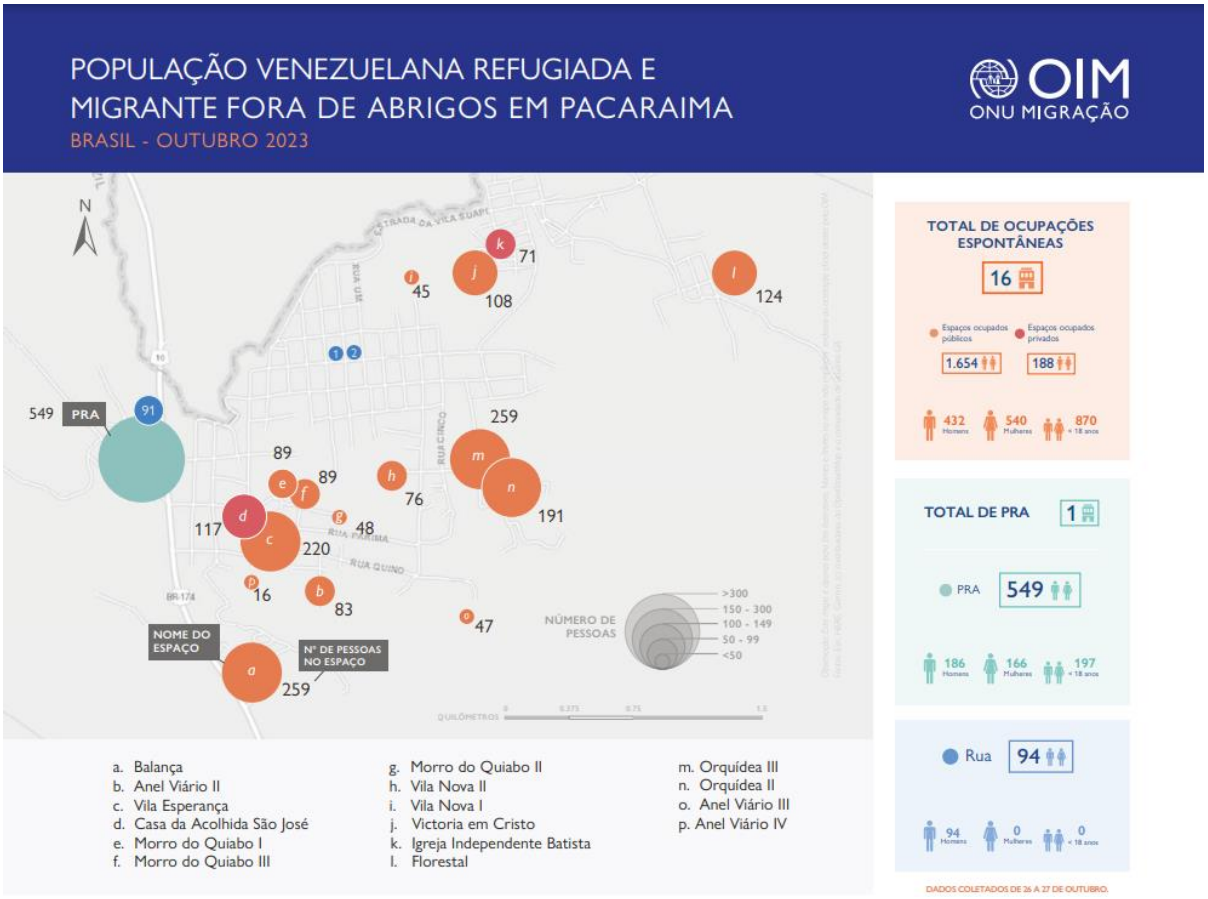


Figura 18. Ilustração: População venezuelana refugiada e migrante fora abrigos em Pacaraima. Fonte: OIM/ONU. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbdl1496/files/documents/2023-12/informe_populacao-venezuelana-refugiada-e-migrante-fora-de-abrigos_pacaraima_out23.pdf

Ao relento, também seguram cartazes de papelão, com apelos de ajuda financeira ou de emprego. Grande parte deles explica que a mendicância ou atividades informais serve para tenta juntar a maior quantidade de dinheiro possível para enviar à Venezuela, onde filhos, mães e demais familiares ainda vivem.

Em geral, as famílias venezuelanas sobrevivem em Boa Vista em decorrência das atividades informais de vendas pelos cruzamentos das avenidas, entre o abrir e o fechar do semáforo. Os produtos comercializados são pequenas mercadorias, utensílios domésticos, água, água de coco, suco, doces, alimentos enlatados, embalados, quase todos importados de outros países pela Venezuela e trazidos semanalmente ou sempre que possível para serem vendidos no Brasil. Em muitos casos, as famílias praticavam as mesmas atividades no país de origem. Os filhos acompanham os pais nas tarefas diárias.

> Em suma, as comunidades desterritorializadas e as populações deslocadas, por mais que gozem dos frutos de novas maneiras de ganhar a vida e de novas vias de acesso ao capital e a tecnologia, tem que esgotar os desejos e fantasias destas novas etnopaisagens ao mesmo tempo que se esforçam por reproduzir a família como microcosmos de cultura. À medida que a forma das culturas se vai tornando menos

> delimitada e tácita, mais fluida e politizada, o trabalho de reprodução cultural passa a ser um risco quotidiano (Appadurai, 2004, p.66-67).

Em Boa Vista, durante todo o dia e a noite, há um impressionante número de venezuelanos deitados sobre o gramado dos canteiros centrais das vias públicas ou dos locais que ficam próximos a prédios públicos. Os cobertores e colchonetes ficam expostos, principalmente durante a noite, marcando os espaços que serão ocupados nos gramados e calçadas. “Hoje a presença venezuelana pode ser notada nas ruas da cidade, seja pelos que vendem alguma coisa nos cruzamentos das avenidas como forma de sobrevivência, sejam por aqueles que se abrigam no fim do dia debaixo de uma árvore ou de uma cobertura para passar a noite” (Silva, 2018, p. 206).

Lopes (2018, p. 112), constatou que, à época, “Aproximadamente 8 meses após a federalização da acolhida, o Brasil pode se orgulhar de não possuir mais pessoas vivendo ao relento, alimentando-se ao acaso, e sujeitas a todas as formas de exploração que a condição de rua impõe”, mas essa realidade é utópica, considerando que o trânsito de venezuelanos é constante, com muitas entradas e saídas, e não há abrigo imediato para todos que chegam. Em qualquer tempo, desde 2015, os imigrantes integram todos os espaços públicos da capital roraimense.

Os estudantes que não estão em um dos abrigos espalhados pela capital de Roraima e em Pacaraima, estão em moradias improvisadas, vivendo em barracas, montadas em praças públicas, calçadas ou compartilhando espaços com outros de mesma nacionalidade em prédios abandonados e construções inacabadas.

Os estudantes que não têm assistência dos abrigos e moram com a família em quartos e apartamentos alugados, estão nas regiões periféricas da cidade, sujeitos à criminalidade, pois, muitos deles, são cooptados pelo tráfico e pelas organizações criminosas, diariamente. Esses conflitos sociológico e psicológico, aumentam a incidência de evasão escolar.

> Moro no bairro Jardim Tropical, numa casa pequena, de apenas um quarto, uma sala, uma cozinha e um banheiro. Divido o espaço com cinco pessoas. Todos dormimos no mesmo quarto. Gosto de minha casa aqui no Brasil, mas em Venezuela minha casa é grande, tem três quartos, com sala e cozinha grandes (Participante 1).
>
> Moramos no Brasil faz cinco meses. Moramos no bairro Olímpico, num apartamento, somos quatro pessoas e ainda temos um cachorrinho. É um apartamento com dois quartos, uma sala, uma cozinha e um banheiro (Participante 2).
>
> Eu moro com meu pai, minha mãe, meu irmão, minha cunhada e dois sobrinhos, no bairro Raiar do Sol, é uma região periférica daqui, mas é onde o aluguel é mais barato e mesmo assim pagamos com muitas dificuldades. Eu demoro uma hora de bicicleta, pedalando rápido para conseguir chegar à escola antes da aula começar. Mas antes eu

> morava no Abrigo Rondon I. Meu pai que me chamou para morar com ele. (Participante 3).
>
> Moramos em uma casa de plástico, no bairro Pricumã, com meus três filhos. (Participante 4).
>
> Moro no abrigo com mais 14 meninos, a maioria da Venezuela e alguns do Brasil. Todos estão estudando porque quem mora lá é obrigado a estudar (Participante 5).

As instituições de combate à exploração de crianças e adolescentes fazem um trabalho educativo nas escolas da capital, na intenção de prevenir que este grupo seja alvo de ações criminosas ou da prostituição.

Os estudantes que não têm dinheiro para condução, caminham por alguns quilômetros até chegarem à unidade de ensino. Outra opção é morar, por estratégia, próximo à instituição escolar. “Nós mudamos para perto desta escola porque foi a única que tinha vaga. Moramos no bairro Cambará e eu venho caminhando porque é perto”. Explicou o Participante 2 que mora cerca de dois quilômetros da Escola Estadual Professor Severino Gonçalo Gomes Cavalcante, no bairro Dr. Sílvio Botelho.

Além do papel constitucional, as ações da Prefeitura de Boa Vista e do Estado de Roraima em prol da causa dos migrantes e refugiados são tímidas e não representam, efetivamente, uma tentativa de juntar forças com o governo federal para dar solução aos problemas gerados pela imigração. Segundo Zambrano (2021), apesar de muitas ações ainda não terem sido executadas com sucesso, houve um avanço nas políticas de acolhimento na área da educação tanto no município de Boa Vista quanto em Roraima. “No entanto, ainda faltam políticas verticais capazes de fomentar e orientar ações específicas para a valorização, o respeito e o desenvolvimento adequado de todos os estudantes, principalmente, dos grupos minoritarizados” (Zambrano, 2021, p. 160).

6.2 O lugar ideal para os que vivem à margem

Qual é o lugar ideal para os que vivem à margem? Qual o lugar ideal para o imigrante morar? As respostas para as duas perguntas podem ser respondidas de formas diferentes, dependendo do olhar que se tem sobre o imigrante, como respostas pautadas em princípios como os do Art. 5º da Constituição Federativa do Brasil: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”; outros dirão que o lugar ideal é aquele que separa os indivíduos socialmente vulneráveis, vivendo em condições precárias, periféricos, abandonados e sujeitos da diferença, que “sujam”

a imagem da cidade e que não deveriam ter acesso à moradia, sob o argumento de que teriam incentivos para ficar, como afirma Sayad (1998, p. 75):

> Produto, por um lado, da percepção que se tem do imigrante, a condição do imigrante (suas condições de trabalho, suas condições de vida, suas condições de habitação etc), determina, por sua vez, a representação que se faz de todo o seu ambiente, de tudo o que lhe concerne, ou seja, de tudo o que pode lhe convir.

Em geral, a migração é vista como um "problema" social, como ameaça, como um movimento que enfraquece a soberania de um país, quando deveria ser entendida como fenômeno social. A visão negativa não só deprecia, mas fomenta a ideia do convívio social a partir da segregação, uma forma perigosa e imprópria de residir. Inclusive, devemos lembrar que os conceitos de migração e residência, imbricados à subjetividade do sujeito, denotam que o lugar ideal depende do sentimento que tem sobre o local de acolhida. Almeida e Baeninger (2011, p. 10), salientam:

> Começando com o próprio conceito de migração, defini-lo como mudança definitiva de residência é bastante questionável atualmente, dada a dificuldade em se classificar os deslocamentos como temporário ou definitivo; as trajetórias migratórias e as durações dos deslocamentos estão muito mais matizadas. Além disso, a própria definição de residência pode ser problematizada, dado que o lugar de residência de um indivíduo depende de sua percepção subjetiva, do sentimento de pertencimento e de apropriação espacial, e nem sempre o "seu" lugar de residência coincide com o espaço geográfico no qual ele vive.

Historicamente, cidades foram planejadas para separar ricos e pobres. Esse conceito de sobreposição das condições sociais está impregnado no cotidiano das cidades. No Brasil, por exemplo, a divisão é territorial. Os mais ricos vivem nas zonas mais urbanizadas e seguras, enquanto os mais pobres sobrevivem nas regiões periféricas, marcadas pela violência. Conforme Garin (1996), a imagem da cidade ideal, delineada em traços rápidos, propõe ruas altas e baixas como reflexo da hierarquização de classes:

> Será construída em dois andares que se comunicam por meio de escadarias. Quem quiser percorrer todo o piso superior, poderá fazê-lo sem precisar descer e vice-versa. O tráfego de veículos e mulas de carga será feito no piso inferior, no qual estão situadas as lojas e serão realizados os negócios. [...] Nas ruas superiores não devem trafegar os veículos nem coisas similares; é melhor que elas sejam reservadas somente aos gentis-homens. [...] As minúcias a que Da Vinci se entrega definem com precisão a utilidade de dois planos da cidade e sublinham a distinção de classes: no alto, os "gentis-homens", embaixo, [...] a *"poveraglia"* (plebe) (Garin, 1996, p. 57-58).

A cidade foi construída para o homem ideal que merecia viver em um lugar que expressasse sua existência e garantisse seu bem-estar sociocultural. Seu plano de construção, pensado e executado, não privilegia o homem mais pobre:

> Chamamos aqui a atenção para a estreita conexão que havia entre os projetos da cidade ideal, a estrutura política e a estrutura arquitetônica e para a ligação entre o corpo e alma na nova *polis,* em cujo fundo não é difícil entrever, às vezes, o perfil da antiga *polis.* Além disso, o estado ideal de que se fala é sempre cidade-estado, ou seja, a *res publica*, que nas formas arquitetônicas objetiva uma estrutura político-econômica adequada à imagem do homem e que veio se definindo na cultura do humanismo. O projeto fixa em linhas racionais o que uma experiência histórica particular parece revelar como correspondendo à verdadeira natureza do homem (Garin, 1996, p. 59).

Nesse ponto, o autor acrescenta que o arquiteto é quem regula e coordena as atividades urbanas em sua totalidade. “Assim, o arquiteto é o homem universal, ou, de preferência, o governante torna-se arquiteto, e o político um teórico da arquitetura, no momento em que a ciência se torna prática e se une à sabedoria política” (Garin, 1996, p. 76).

Com o passar dos anos, o número de imigrantes que se assentaram em Roraima e residem de forma definitiva fez com que a sociedade percebesse que não se tratava de uma passagem, mas de uma permanência. “O resultado disso tudo foi que todos acabaram por acreditar que os imigrantes tinham seu lugar durável, um lugar à margem e na parte inferior da hierarquia social, é verdade, mas um lugar duradouro [...]” (Sayad, 1998, p. 47).

Obviamente que o contexto socioeconômico perfila os imigrantes como os mais pobres entre os pobres, de tal maneira que suas moradias, em muitos casos, são improvisadas. Assim como a situação do imigrante, sua habitação é excepcional, isto é, fora do comum. “O sentimento de ausência poderia explicar certa idealização do nosso lugar em oposição à terra dos outros [...]” (Menezes, 2012, p. 31). Assim, “O sentimento de ausência, muitas vezes, expressa-se na representação dos lugares onde moram os indivíduos como “de transição”, “provisórios”, como é o caso da categoria “barraco” [...] (Cover, 2011 *apud* Menezes, 2012, p. 27).

A descrição de Sayad (1998) exemplifica as condições, inclusive, dos abrigos em Boa Vista.

> [...] uma habitação de emergência para uma situação de emergência, uma habitação provisória – duplamente provisória – porque os ocupantes só a habitam provisoriamente e porque ela mesma constitui uma resposta para uma situação pensada para ser provisória – para um residente provisório, pois é sempre assim que se imagina o imigrante; uma habitação econômica, sóbria (para não dizer sumária) para um ocupante que não dispõe de uma grande renda e que, além disso, se força a economizar; uma habitação pobre e uma habitação de pobre para um ocupante conhecido como pobre; uma habitação “educativa” para um ocupante estrangeiro que,

> levando em conta suas origens (o imigrante é sempre oriundo de um país pobre, "subdesenvolvido", "selvagem", país de Terceiro Mundo etc.) e suas características sociais (o imigrante é frequentemente um homem do campo, um antigo camponês, um homem de uma economia e de uma sociedade chamada tradicionais; ele é geralmente analfabeto etc.), merece uma ação "educativa".
> Todas essas características, interrelacionadas, acabaram, ao se acumularem, por determinar a especificidade da "habitação para imigrantes" (Sayad, 1998, p. 75).

Sobre a habitação em alojamento, não tem a mesma estrutura que os abrigos, não goza dos mesmos aspectos e as funções são distintas, tendo em vista que, geralmente, os espaços são ginásios ou grande galpões, onde todos se organizam naquele mesmo vão, sem divisórias ou qualquer outro elemento que dê característica de particularidade. Além disso, nenhum dos agentes envolvidos no acolhimento de imigrantes querem dar ao alojamento tal característica de habitação, porque não se pretende estabelecer um contrato de moradia. Em relação às definições de habitação-alojamento, Sayad (1998, p. 79), considera que,

> [...] todos concordam em recusar ao alojamento sua qualidade de verdadeira moradia de caráter locativo e ao residente a qualidade de um verdadeiro inquilino. Se o alojamento apresenta-se como uma habitação sem definição jurídica precisa, como uma habitação específica que não entre em nenhuma das categorias habituais, é sem dúvida porque não se conforma ao [...] imigrante atual que não é nem um residente realmente permanente, nem um residente realmente passageiro cujo tempo de estadia é determinado (seja que o determinem por ele, seja que ele mesmo o determine) [...].

O reconhecimento de que o migrante oriundo da Venezuela não merece moradia no Brasil está associado ao fato de esses sujeitos não serem vistos como cidadãos, ainda que gozem dos mesmos direitos previstos na constituição.

> Nesta sociedade, cidadania representa igualdade jurídica. Há quem elabore outros conceitos de cidadania, considerando-a igualdade social, igualdade real. De fato, a cidadania fundamenta-se no princípio de que as pessoas são iguais perante a lei e unicamente perante a lei, porque a cidadania consiste em instrumento criado pelo capitalismo para compensar a desigualdade social, isto é, a situação em que alguns acumulam riquezas, acumulam propriedades, enquanto outros não. Então, não existe cidadania sem garantias de direitos, não existe cidadania sem igualdade jurídica (Vieira, 2001, p. 13).

Para Silva (1992, p. 258), os direitos sociais compreendem os direitos que são fundamentais ao homem e se manifestam como "[...] prestações positivas estatais, enunciadas em normas constitucionais, que possibilitam melhores condições de vida aos mais fracos, direitos que tendem a realizar a igualização de situações sociais desiguais".

6.3 Sujeitos a: Preconceitos diversos e crime de xenofobia

Retomando o texto da Constituição Federal (Brasil, 1988), o art. 3º considera que se constituem como objetivos fundamentais:

> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Imigrantes estão sujeitos, se sujeitam e se adaptam a humilhações, a objetificação de seus corpos, ao abuso no mercado de trabalho para garantir sua permanência no país "acolhedor", para não correr o risco de ser deportado. Nesse contexto, vivem reféns do medo, da insegurança e das incertezas. "[...] Assim, a garantia de permanência e da continuidade da presença do imigrante é partilhada por todos e antes de tudo pelos próprios imigrantes" (Sayad, 1998, p. 48).

> Brasileiros ameaçam denunciar ações de venezuelanos para a Polícia Federal. Não deveriam enxergar todos os venezuelanos como pessoas más. Eu não gostaria que essa visão preconceituosa com que nos enxergam afetasse minha vida no Brasil, mas eu penso que tem afetado muito porque não consigo emprego, apesar de minha conduta normal e boa. Não é fácil lidar com essas coisas, por isso estou estudando para ver se futuramente as portas se abrem (Participante 4).

Assim que os primeiros grupos de venezuelanos chegaram a Boa Vista, em 2015, montaram um acampamento improvisado na Praça Simon Bolívar, nas proximidades do Hospital da Criança Santo Antônio e da Rodoviária Internacional de Boa Vista. Após meses no local, foram levados para abrigos recém-construídos, no entanto, enquanto estavam na Praça, eram hostilizados por brasileiros que passavam pelo local. Assim que mudaram para os abrigos, o descontamento dos intolerantes se justificava no fato de que aqueles ambientes com barracas improvadas "sujavam" paisagem da cidade. Uma das sugestões, era que os abrigos fossem construídos em locais distantes da Capital, distante da cidade, como em um campo de concentração. "Tem preconceito contra venezuelanos por todos os lados em Boa Vista. Se ando nas ruas, me olham com maus olhos, se passo onde tem muita gente, me maltratam com palavras, se estamos em espaços públicos apontam os dedos e tentam expulsar" (Participante 4).

Então, “Na medida em que o número de imigrantes foi aumentando na cidade, a partir de 2015, os conflitos e a xenofobia também começaram a aparecer” (Silva, 2018, p. 206). Certamente as escolas não estão isentas de ser um lugar onde os preconceitos se perpetuam.

> Nunca sofri ou presenciei violência no ambiente escolar, tampouco fora. Mas eu sei que sou uma exceção e que posso viver isso em qualquer tempo.
> Uma única vez fui vítima de xenofobia, mas não foi diretamente para mim. Me disseram que uma outra aluna falou que eu era feia e não gostava de mim porque sou venezuelana. Fora da escola também não sofri xenofobia. Eu sei que é crime praticado por pessoas que não gostam de quem vem de outro país (Participante 1).

Em alguns casos, a violência é tão intensa que os sujeitos decidem não falar sobre ela, ainda que não seja física. “Sofri violência na escola brasileira, mas não quero falar sobre isso. Não foi a violência física, não me espancaram”, narrou o Participante 5, que também não quis detalhar o episódio em que foi vítima de xenofobia. “Eu já sofri xenofobia, mas não quero falar sobre isso porque me faz muito mal. Não foi na escola, foi fora. Eu sofro quando falo sobre isso. Podemos mudar de assunto?” (Participante 5).

Em 2019, enquanto residia em Boa Vista, entrei em um supermercado e em meio às compras e a escolha dos produtos na prateleira, dois idosos conversavam no corredor e um deles disse: “Venezuelanos não são confiáveis, são feios, miseráveis”. Pelas ruas, os xingamentos são constantes e os indivíduos oriundos da Venezuela são qualificados como “pragas”, “pestes”, “inúteis”, “preguiçosos”, de modo que, pelos poros dos discursos exalava xenofobia que, por sua vez, tem embutido, em sua essência, o racismo, preconceitos diversos e a criação dos estereótipos criados para desqualificar os sujeitos. Apesar de a Venezuela ter sido colônia espanhola, a visão que brasileiros têm dos imigrantes é a mesma que o colonizador tem do colonizado.

Bhabha (2011, p. 105) percebe o estereótipo como “estratégia discursiva”, como “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre ‘no lugar’, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido [...] Isto porque é a força da ambivalência que dá ao estereótipo colonial sua validade: ela garante sua repetibilidade em conjunturas históricas e discursivas mutantes”, mas também “embasa suas estratégias de individuação e marginalização; produz aquele efeito de verdade probabilística e predictabilidade que, para o estereótipo, deve sempre estar em *excesso* do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente”. Mas, “a função da ambivalência como uma das estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório – seja racista ou sexista, periférico ou metropolitano – está ainda para ser mapeada.

O autor faz a leitura do estereótipo como fetiche. “O mito da origem histórica - pureza racial, prioridade cultural - produzido em relação com o estereótipo colonial tem a função de "normalizar" as crenças múltiplas e os sujeitos divididos que constituem o discurso colonial como consequência de seu processo de recusa” (Bhabha, 2011, p. 115). Dessa forma:

> O fetiche ou estereotipo dá acesso a uma "identidade" baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma. Este conflito entre prazer/desprazer, dominação/defesa, conhecimento/recusa, ausência/presença, tem uma significação fundamental para o discurso colonial (Bhabha, 2011, p. 116).

A simplificação do estereótipo consiste não na falsa representação de uma realidade, mas na negação da diferença. “É a cena de uma fantasia e defesa semelhantes - o desejo de uma originalidade que é de novo ameaçada pelas diferenças de raça, cor e cultura” (Bhabha, 2011, p. 117).

O inabitual desconhecido, geralmente, implica em preconceito. “Conhecendo-se o outro, este deixa de ser o estranho, estrangeiro, tornando-o um residente como qualquer outra pessoa” (Zuben; Fleury; Carvalho, 2018, p. 102).

Na visão de Zuben; Fleury e Carvalho (2018, p. 102), “Inserir nas comunidades locais as diversas etnias que aportam ao país é importante instrumento de pacificação social, de diversificação dos costumes e de arejamento da identidade cultural”.

Conforme Lopes (2018, p. 109), quando o país deveria se orgulhar da aprovação da Lei de Migração, “[...] acende-se um movimento ideológico reacionário que deliberadamente volta a confundir o imigrante com o terrorista, culpabilizando por roubar os ‘escassos recursos’ nacionais”.

Migrantes e refugiados vivem sob o estigma de serem usurpadores das vagas no mercado de trabalho, dos leitos de hospital, das matrículas nas escolas públicas, das carteiras das salas de aula, dos assentos nos transportes públicos, dos espaços de lazer e, “[...] por isso, são os primeiros a serem perseguidos quando as condições sociais e econômicas produzem percepção de escassez”, restando as restrições, tendo em vista que não têm apoio da comunidade brasileira (Lopes, 2018, p. 104).

> Nunca sofri violência física na escola e nem fora da escola, mas xenofobia eu vivo na pele todos os dias. Aqui na escola, eu sou separado por ser venezuelano. Como estudo na EJA, tem brasileiros na turma. Pela manhã e à tarde, os brasileiros são poucos nas salas de aulas. Esses brasileiros que estudam comigo, à noite, me atacam quando peço explicação do professor. Eles me mandam calar a boca, dizem que eu não entendo nada e estou atrapalhando. Tem gente na escola que não diz nada, mas eu sei que não gosta de quem é venezuelano. Fora da escola, por exemplo, hoje, eu me perdi no

> caminho porque o GPS me levou para outra direção. Eu parei uma senhora para perguntar para que rumo ficava a escola e ela me disse: 'cai fora daqui. O que você está fazendo no Brasil'? Aquilo me fez tão mal. Eu vim para a escola com a cabeça cheia, fiquei nervoso (Participante 3).

A sujeição tem o acréscimo da necessidade decorrente das condições socioeconômicas. "No campo do trabalho, nos últimos anos o resgate de imigrantes em condições análogas às de escravo comprovam o quanto esse segmento da população é mais facilmente vitimizado" (Zuben; Fleury; Carvalho, 2018, p. 101).

Os autores ainda argumentam que "Diferentes línguas, costumes, comportamentos e legislações permitem que o imigrante seja facilmente exposto a condições que o tornam vítima ideal para exploração (Zuben; Fleury; Carvalho 2018, p. 101).

Além das atividades informais, do trabalho autônomo e da mão de obra nos setores do comércio, outros imigrantes trabalham em fazendas e na agricultura. "Na atualidade o Brasil possui uma legislação migratória avançada, no entanto, predomina uma ideologia que não reconhece o potencial transformador das políticas públicas de desenvolvimento com base nas pessoas" (Lopes, 2018, p. 109).

Menezes (2012, p. 38) explica que "[...] se a mobilidade é uma estratégia de realização de um projeto de vida individual e familiar, não se pode esquecer as condições de exploração, de risco, discriminação e casos de extrema violência que vivenciam os migrantes de diversas categorias internas e externas". O trabalho é a justificativa que fez/faz com que muitos imigrantes cruzem a fronteira e, "[...] em última instância, o próprio imigrante desaparece no momento em que desaparece o trabalho que os cria a ambos" (Sayad, 1998, p. 55).

> O processo de imigração foi bom porque pelo menos a gente conseguiu trabalho como pedreiro e não estamos passando a necessidade que passávamos na Venezuela. Minha madrasta cuida do meu irmão, em casa. Meu pai trabalha em Cantá [Cidade vizinha, cerca de 25 quilômetros da capital] e vem para casa aos sábados e domingos (Participante 2)

O falso nacionalismo é outra justificativa para incitar ódio, intolerância, violência e xenofobia. "[...] Talvez o símbolo mais significativo do nacionalismo xenófobo que vem se manifestando em Roraima seja o entoar do hino nacional ao mesmo tempo em que se queimam os pertences de imigrantes e refugiados [...]" (Figueira, 2018, p. 228).

> Eu não sofri violência evidente na escola, tampouco fora, mas eu sei que é uma realidade. Afinal, tenho medo da violência, não quero sofrê-las. Meu povo sofre violência diária nas ruas, nos supermercados, nas instituições. Chamam a gente de 'veneca' para inferiorizar, para tratar a gente como pequeno (Participante 2).

Em *O medo ao pequeno número*, Appadurai (2009), argumenta que a limpeza ética está relacionada à globalização.

> Para chegar a um melhor entendimento sobre o que a globalização pode ter a ver com limpeza étnica e terror, proponho uma série de ideias interligadas. O primeiro passo é reconhecer que existe uma ideia fundamental, e perigosa, por trás da própria ideia do moderno estado-nação: a ideia de um "*ethnos* nacional". Nenhuma nação moderna, por mais benevolente que seja seu sistema político e por mais eloquentes que sejam suas vozes públicas sobre as virtudes da tolerância, do multiculturalismo e da inclusão, está livre da ideia de que sua soberania nacional se baseia em alguma espécie de *genius* étnico (p. 14).

O autor ressalta que "Essa inerente tendência etnicista em todas as ideologias do nacionalismo não explica por que apenas uma parte dos regimes nacionais se transforma no cenário de violência em larga escala, guerra civil ou limpeza étnica" (Appadurai, 2009, p. 15). "Eu já sofri xenofobia, por ser venezuelana, fora da escola. Na escola não me recordo, porém pode ter a ver com o fato de eu não ser uma pessoa sociável e não prestar muita atenção nos outros, em como se comportam em relação a mim" (Participante 4).

Nesse mesmo sentido, Lopes (2018, p.110) acentua que:

> Nem precisa dizer que o alvo fácil é o estrangeiro e a estratégia fácil é a repressão da imigração, e a transformação da pessoa do imigrante no inimigo. E, por mais contraditório que pareça, apesar da nova Lei de Migração, ter sepultado a lógica seletiva e paranoica do Estatuto do Estrangeiro[8], mais uma vez a lógica do nós (brasileiros) contra eles (estrangeiros) se impõe. E a solução fácil que assombra a conjuntura política brasileira seria afastar os migrantes, como se eles fossem responsáveis pelo escasseamento das oportunidades econômicas e dos bens e serviços públicos.

Indivíduos reacionários à presença dos imigrantes em Boa Vista, protagonizaram cenas de barbárie, como atear fogo nas barracas, colchões, colchonetes, cobertores, mochilas contendo roupas e demais pertences dos venezuelanos que vivem nas ruas. As violências verbais e físicas são rotineiras entre brasileiros e venezuelanos.

> De pronto, três fatores parecem destacar-se: 1) racismo, como um componente estrutural das relações sociais no Brasil, mas também – e sobretudo para o caso que aqui analiso – como um elemento tradicionalmente orientador das políticas de imigração do país e, inclusive, como parâmetro organizador de uma hierarquia de nacionalidades; 2) a recuperação da imagem de estado-nação e sua associação com a ideia de propriedade; 3) o populismo, como gatilho discursivo que aciona os dois primeiros fatores por meio da circulação de medos e ressentimentos como afetos mobilizadores da atenção e anseios da população do Estado (Figueira, 2018, p. 224).

[8] No passado, o Estatuto do Estrangeiro estava associado a uma "ameaça comunista", limitando direitos como de reunião e sindicalização de imigrantes, supondo que as influências estrangeiras seriam um mal.

Assim como nos demais países da América Latina, no Brasil a oposição aos indivíduos com identidades distintas é marcante. Darcy Ribeiro (2016, p. 9), explica essa relação:

> Nas Américas nunca houve possibilidade nenhuma de que os povos avassalados tivessem sua identidade. Primeiro, os índios que aqui estavam; depois, os negros para cá trazidos e também os brancos e até os orientais, foram todos radicalmente transfigurados. Isso se operou com tanta brutalidade que desfez, étnica e culturalmente, quantos foram engajados no processo, para de todos fazer neoeuropeus genéricos, mais homogêneos que qualquer um dos povos propriamente europeus.

A imagem que se tem do estrangeiro europeu ou norte-americano é diferente daquela se tem pelos estrangeiros dos países da américa Central e da América do Sul ou oriundos do continente africano.

> Assim, as relações sociais no Brasil são então caracterizadas por um resistente racismo estrutural – marcados pelos privilégios visíveis e invisíveis, que favorecem homens e mulheres de tez branca -, compreendida igualmente sua dimensão cultural, além, no que se refere ao estrangeiro, do espectro de herança da hierarquização racial dos povos. Ademais, tem havido uma recuperação do estado-nação como uma base sobre a qual é fundada a identidade nacional, por meio da inflação de sentimentos nacionalistas, incluído aí o que de a relação entre nacionais e estrangeiros deve pauta-se com equivalência à que existe entre proprietários e não proprietários. Esses elementos parecem agora ser mobilizados por discursos populistas que podem levar a ações xenofóbicas violentas (Figueira, 2018, p. 227).

Um fato assustador é que parte da população pobre de Boa Vista, privada de econômica e socialmente, manifesta total desprezo, rechaçam e se impõe à chegada e permanência dos imigrantes, caracterizando uma paradoxal falta de sensibilidade ao sofrimento do outro quando se é sujeito de ações violentas operadas pelo Estado. “A xenofobia é real. Eu vivo esse preconceito todos os dias. Eu sei que é porque sou de outro país. Eu não quero que ninguém passe por isso. É muito ruim. Fora da escola tem dias que tenho medo de sair de casa para trabalhar e ser agredido na rua” (Participante 3).

Um dos argumentos é de que os imigrantes são pobres e incapazes de contribuir com o desenvolvimento local.

> O eixo da discussão agora se afasta da acessibilidade da cidadania ao estrangeiro e se volta para a (im)possibilidade de qualquer política pública de desenvolvimento social. Essa inflexão no discurso político afirma que apenas o mercado poderia ser motor de desenvolvimento e, por consequência, apenas as pessoas estrangeiras solicitadas pelo mercado poderiam ser requisitadas para viver no Brasil, sob pena de afrontar as prerrogativas dos brasileiros. Nesse sentido, segundo a ideologia em questão, a pretensão de mirar sem ser “desejado” pelo mercado implica sobrecarga do Estado Brasileiro e passa a ser mal vista, mesmo porque a perspectiva proposta é de escassez de recursos, de empregos, de equipamentos públicos de saúde, educação, enfim, de tudo o que foi concebido como característico do Estado Social (Lopes, 2018, p. 109).

A figura do pobre xenófobo é reflexo da influência da produção de narrativas criminosas que mudam o real sentido do fenômeno migratório e favorecem tanto a exclusão quanto a discriminação. “[...] especialmente quando as forças da incerteza social se aliam a outros medos sobre a crescente desigualdade, a perda de soberania nacional ou ameaças à segurança e à comunidade” (Appadurai, 2009, p. 17).

Sayad (1998, p. 21) pontua que aqueles que se opõem à migração, objetivamente falam de si à medida em que falam do outro:

> devem uma parte importante da dramaticidade (desejada ou não) que os caracteriza ao sentimento de que a imigração, em sua forma atual, constitui uma provação para a ordem nacional, uma espécie de desafio para o conservadorismo social e político que os dominantes desejam manter e, mais amplamente, todos aqueles que têm interesse (e com frequência interesses simbólicos mais do que interesses materiais) na manutenção do *status quo* (Sayad, 1998, p. 21).

Conforme Resstel (2015, p. 38), o imigrante é aquele a quem se deve temer. “Dessa forma, [...] carrega consigo, frequentemente, imagens que o retratam como um intruso, perigoso, um ser inferior, incivilizado, e tantas outras características que até podem, inversamente, retratá-lo de forma positiva [...]”

Sobre os sentimentos de ser migrante, Justo (2008, p. 100) concebe como ambivalentes:

> São muitos os sentimentos que brotam na saga dos migrantes: medo, angústia, culpa, alegria, esperança, prazer e dor. Além dos próprios sentimentos, existem ainda os dos outros que também o afetam, tanto daqueles que ficaram como daqueles que o recebem. Da parte dos que ficaram carregam imagens ambivalentes, talvez de admiração, respeito e reconhecimento, mas quiçá também de inveja e recriminação por terem desertado. Daqueles com os quais passam a conviver são alvo de olhares dúbios, nos quais mesclam sentimentos de simpatia, confiança, compaixão e solidariedade, por exemplo, com sentimento de cobiça, rejeição e escárnio.

Somente aqueles que tiveram a oportunidade de vivenciar os impactos da migração saberiam da proporcionalidade dos diversos problemas sociais que aparecem e passam a existir. “Assim, [...] as autoridades públicas devem ter em mente que, entre as diversas modalidades de vulnerabilidade, a migratória é uma das mais marcantes” (Zuben; Fleury; Carvalho, 2018, p. 101).

A crítica de Figueira (2018, p. 229), está amparada no crescimento do conservadorismo e de seus adeptos:

> E, ainda que o aumento da imigração para o Estado de Roraima implique desafios reais na gestão do espaço público, a mobilização de afetos cria o ambiente favorável à reconfiguração das forças políticas locais, permitindo a ascensão de grupos conversadores. A esses não parece importar o sacrifício de vidas e vivências de imigrantes e refugiados, pela eclosão do nacionalismo xenófobo em Roraima e no Brasil em geral.

O autor atribui ao discurso populista de direita os limites da coletividade baseados em critérios étnicos, culturais em torno do nacionalismo. “Investem contra o imigrante ou o refugiado, tomados como ameaçadores da pureza étnica (ainda que imaginada) da sociedade receptora, e da propriedade, direitos e oportunidades a cujo acesso deveriam ter prioridade os nacionais” (Figueira, 2018, p. 228).

A mobilização dos agentes públicos e políticos do Brasil deve ter como objetivo central a informação, a desmistificação, a segurança e a construção do conhecimento, sendo que, este último, permite enxergar o outro.

> [...] Para se evitar questões extremas de atos xenófobos que culminem em violência, faz-se necessária uma atuação efetiva por parte dos agentes políticos e das organizações não governamentais, além de um investimento significativo em campanhas de conscientização da população local. É infrutífero apenas culpar a população local ou rotulá-la de não solidária, uma vez que, tendo os indivíduos os seus direitos negados e suas necessidades negligenciadas pelo Estado, é natural aflorar o sentimento de revolta e desamparo, o qual tende a se manifestar conta o agente mais fraco do processo, no caso, os imigrantes (Oliveira; Lacerda, 2018, p. 234).

A resistência, a violência, a xenofobia e os preconceitos, na vida dos imigrantes, se convertem em vergonha. É fundamental estabelecer uma estreita relação com o entrevistado para que ele possa falar de seus sentimentos mais íntimos, como a vergonha de ser venezuelano. De acordo com Sayad (1998, p. 134), “Tudo acontece como se o autor da confidência tivesse encontrado naquele novo confidente uma nova pessoa com quem compartilhar seu segredo, sua carga, sua vergonha, sua maldição, o pesado fardo que o impede de “ficar ereto” (tanto moral quanto fisicamente) e também seu silêncio”.

> Sim, tenho vergonha de ser venezuelana, mas não é porque sou traidora da minha nacionalidade, é porque vivo num ambiente em que me veem como suja, como alguém sem valor. Eu já me senti mal em filas, porque me trataram como se eu não merecesse estar em qualquer lugar que usasse serviço brasileiro, seja público ou privado. (Participante 4)

A mudança no rosto, na voz e no comportamento do Participante 4, põe em evidência um conjunto de fatores que se contrapõem fatalmente em sua narrativa, diante da vergonha de dizer que sente vergonha. Confessar vergonhas desta natureza assemelha-se à perdição do ser,

à desorientação identitária. É o que Derrida (2002 (p. 15-16) denomina “Reflexão da Vergonha”, o “espelho de uma vergonha envergonhada dela mesma, de uma vergonha ao mesmo tempo especular, injustificável e inconfessável. [...] Vergonha de que, e nu diante de quem? Por que se deixar invadir de vergonha? E por que esta vergonha que enrubesce de ter vergonha? (Derrida, 2002, p. 15-16).

Nesse sentido, narrar a vergonha é como perder o pudor ao desnudar seus sentimentos. Há sempre uma vergonha para ser relatada, mesmo que seja para falar sobre a nacionalidade. Há um constrangimento, experienciado anteriormente, que inevitavelmente desemboca em vergonha.

> Não tenho vergonha de ser venezuelana. Tenho vergonha de falar em português e as pessoas rirem de mim. Quase não falo, por vergonha, mas não é a vergonha de ser venezuelana. Eu não me sinto segura na hora de falar em português. Vou explicar melhor: não tenho vergonha de ser venezuelana, mas tenho medo de falar e ser vítima de preconceito (Participante 1).

Em seus estudos, Zambrano (2023, p. 765) também se deparou com uma situação em que uma imigrante silenciou-se para não ser identificada como venezuelana num ambiente de violência, para que não fosse classificada como indesejada, como alguém que fala a “língua do invasor”, por isso, “[...] notando toda a raiva que a brasileira sentia dos venezuelanos, preferiu ficar calada, pois estava nervosa, com medo de dizer alguma coisa e ser reconhecida como venezuelana naquele contexto xenofóbico, podendo ser representada como a ‘invasora’ indesejada”.

Bhabha (2011, p. 233) faz uma breve análise sobre aqueles que tentam imitar a língua do país receptor para não estar suscetível às violências que possam desencadear a partir da marca cultural da língua materna.

> Se o desejo de imigrantes de "imitar" a língua produz um vazio na articulação do espaço social – tornando presente a opacidade da linguagem, seu resíduo intraduzível – então a fantasia racista, que recusa a ambivalência de seu desejo, abre um outro vazio no presente. O silêncio do migrante traz à tona aquelas fantasias racistas de pureza e perseguição que devem sempre retornar do Exterior para tornar estranho o presente da vida da metrópole, para torná-lo estranhamente familiar.

Assim, o relato do Participante 1 é permeado pela insegurança, pelo medo de ser reconhecida pela fala, pela condenação à qual está exposta no instante em que fala. Da mesma forma, o Participante 5 narra seu medo de ser de viver nas ruas e de acessar espaços onde poderia ser vítima de violência. “Não tenho vergonha de ser venezuelano, porém, se eu morasse

na rua, teria receio de estar em todos os lugares porque teria medo de ser atacado, por exemplo" (Participante 5).

Por outro lado, apontar suas virtudes como um contraponto para não sentir vergonha é um artifício válido para quem pretende manter a autoestima elevada diante do desafio de viver sob contante ataque. "Eu não tenho vergonha de ser venezuelano porque eu sou inteligente (Participante 3).

Para Sayad (1998, p. 113):

> Para que confessar, para quem confessar e porque confessar aquilo que todos que estão interessados em saber sabem, todos os que estão concernidos a tal ponto que nada podem ignorar, mesmo quando fingem tudo ignorar a tal ponto que nada se pode esconder deles? É na natureza publicamente "clandestina" ou secretamente "pública" da "vergonha" – [...] e da qual a imigração é considerada responsável [...] – que reside o "mal" (a doença e o mal-estar) que corrói o imigrante quando esse se vê na impossibilidade de dar um sentido possível a sua imigração ou, mais do que é isso, é obrigado a denunciar sua imigração, a pô-la sob acusação e a fazer o seu processo. Coisa "clandestina", no sentido em que o atento à honra e à moral da pessoa faz parte da mais estrita intimidade e toca o interior na vida doméstica e a parte mais profunda da vida privada; mas também coisa "pública", porque inevitavelmente conhecida por todos [...].

6.4 A constituição do sujeito e as perspectivas futuras em território brasileiro

As narrativas (auto)biográficas (re)constituem-se das histórias de vida que, por sua vez, são constituídas de memórias que se apossam dos corpos dos narradores, num exercício de "[...] mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o rosto próprio junto ao outro" (Foucault, 1992, p. 8).

Falar de si requer coragem porque explora um lugar cujo movimento não se refere só ao exterior, mas, sobretudo, ao interior, aos sentimentos, às vivências traumáticas, aos medos do novo presenciado agora e do que virá. Como viver sob uma expectativa de futuro se o presente é tão desafiador e incerto? Eis o desafio de quem relata suas histórias de vida.

Enquanto narra, o aluno fala do presente na ausência e da ausência no presente. Nisso consiste o paradoxo da imigração. "Duplamente presente – efetivamente aqui e ficticiamente lá – e duplamente ausente – ficticiamente aqui e efetivamente lá – o imigrante teria uma vida dupla, que ultrapassa e que é diversa da oposição tradicionalmente vida pública e vida íntima", sendo "uma vida presente, banal, cotidiana, vida que pesa e enreda, vida segunda, ao mesmo tempo cronológica e essencialmente secundária; uma vida ausente, figurada ou imaginada, rememorada", portanto, "uma vida que foi primeira cronologicamente e que permaneceu primeira, essencial, afetiva e efetivamente, e que, sem dúvida, voltará a sê-lo um dia", ao menos nos desejos mais profundos do imigrante (Sayad, 1998, p.20).

Diante de tantas incertezas, poder afirmar que ficará norteia o motivo de vir ao Brasil: a obrigação. Ainda que desejável, retornar significaria privar-se outra vez. As inseguranças de viver em crise não permitem que os sujeitos retornem ao país de origem, por isso, decidem ficar e refazer suas trajetórias de vida e seus objetivos.

> O retorno é naturalmente o desejo e o sonho de todos os imigrantes, é como recuperar a visão, a luz que falta ao cego, mas, como cego, eles sabem que esta é uma operação impossível. Só lhes resta, então, refugiarem-se numa intranqüila nostalgia ou saudade da terra [...]. A noção do retorno estaria no centro do que pode ser ou do que desejaria ser uma antropologia total do ato de emigrar e de imigrar: antropologia social, cultural, política, na qual se introduz eficazmente a lembrança da dimensão universal do fenômeno migratório (Sayad, 1998, p.11-12).

Por esta razão, há os que planejam concluir o ensino médio e iniciar um curso superior em universidade brasileira, pensando na formação e na profissionalização futura como forma de viver com qualidade de vida e dignidade junto à família. De acordo com Silva e Ferreira (2014), como forma de potencializar seu capital inicial, imigrantes têm o objetivo de se inserir nas instituições universitárias. Alguns pensam na formação de nível superior desde que deixam o país de origem, como um propósito de desenvolvimento educacional, enquanto outros não planejam a entrada na universidade, mas ao passo em que residem, enxergam a educação superior como possibilidade de dar nova configuração ao projeto de vida.

> Quando terminar o ensino médio quero continuar no Brasil e entrar na universidade púbica. Quero ser enfermeira (Participante 1).
>
> Faltam três anos para terminar o ensino médio, mas eu já sei que quero estudar na universidade brasileira. Quero seguir a carreira criminalística, como perita ou policial, por isso, posso fazer o curso de Direito (Participante 2).
>
> No Brasil eu quero terminar o ensino médio até julho do próximo ano [2024] e fazer a prova para ingressar na Universidade brasileira. Não vou voltar para a Venezuela. Vou estudar aqui e fazer um curso de informática que se chama Tecnologia da Informação (TI). O conselho que tive dos amigos é para fazer TI que eu serei bem sucedido (Participante 3).
>
> Às vezes penso que não vai ser possível fazer um curso superior na universidade. Se der certo, quero estudar para ser enfermeira, trabalhar no Hospital e também gostaria de auxiliar os bombeiros, numa carreira. Se é possível que alguém estude com 50 ou 60 anos, também será possível para mim. Necessito de força para ter êxito em meus planos (Participante 4).
>
> Penso em ficar no Brasil e estudar para ser advogado. Vou fazer Direito (Participante 5).

Ficar, na visão dos alunos, se apresenta como a opção mais racional e mesmo quando comparam as condições de moradia e o passado na Venezuela, concluem que viver no Brasil possibilita ter comida, trabalho, onde morar e o que vestir.

> Nós vivíamos bem na Venezuela, mas no Brasil temos a possibilidade de comprar coisas que não tínhamos na Venezuela, como comida, roupas e produtos de limpeza. Devido às condições, a Venezuela não está sendo um lugar bom para viver porque o país está em crise. Minha família já falou uma vez sobre a possibilidade de regressar para a Venezuela porque aqui no Brasil meus pais trabalham muito. Mas quando pensam nas dificuldades para comprar o básico, desistiram. No final do ano nós vamos, mas de férias (Participante 1)

Fugir da escassez de alimentos me mostra como o principal motivo da migração venezuelana para o Brasil. Se a família pensa em retornar ao país de origem, a maior preocupação é com o que comer, de modo que, dentre as dúvidas, não pensa no retorno, ao menos neste momento.

> Sinto muita falta da Venezuela, mas vivemos melhor no Brasil. Estava tudo muito caro no meu país e não tinha quase nada. No Brasil tem tudo, tem comida, produtos em geral. Nós só pensamos em voltar para a Venezuela nas férias. Não queremos ficar lá de vez. Vamos em dezembro, após as aulas, mas voltaremos. Meu pai disse que o objetivo é ficar em Roraima porque é perto da Venezuela, não gasta muito para viajar para nossa cidade (Participante 2).

O Participante 3, que vive a maioridade, está certo de que não voltará para a Venezuela, ainda que seus pais desejem emigrar:

> Não sinto falta da Venezuela porque não tinha comida. No Brasil vivo melhor porque aqui tem comida. Mas antes da crise, a gente vivia melhor na Venezuela.
> Meus pais falam em voltar para a Venezuela até o meio do ano. Eu não vou. Ficarei por aqui. Ele vai porque disse que precisa vender as coisas que temos por lá, principalmente porque roubaram nossas coisas que estão na casa de lá [da Venezuela]. Outra possibilidade é eles irem para outro Estado brasileiro. Mas só eles dois falam disso (Participante 3).

O Participante 4, por ser mãe, pensa na necessidade de os filhos estudarem e vislumbra um futuro no Brasil que seria improvável na Venezuela, dadas as atuais circunstâncias no país vizinho.

> Sinto muita falta da Venezuela, porque deixei meus estudos, minha família e meus amigos, mas não vejo futuro voltar para lá agora. Eu tomei a decisão de vir por causa dos meus filhos, eu luto por eles porque aqui estão estudando e não Venezuela não conseguiam estudar.
> Posso dizer que hoje estou vivendo melhor no Brasil do que vivi os últimos quatro anos na Venezuela. Às vezes penso em voltar para meu país, mas eu resisto porque a

> população de lá ainda está sofrendo e eu estou sem os documentos pessoais da Venezuelana, perdidos durante o trajeto de vinda para o Brasil. Se eu voltar será somente para um passeio. Agora tenho outras metas, por isso vou ficar no Brasil. (Participante 4).

A falta da terra natal é um ponto em comum em todos os relatos, no entanto, em oposição, as condições de vida é um aspecto essencial para permanência no Brasil. “Às vezes sinto falta da Venezuela, sinto falta da minha casa e dos amigos. No Brasil, vivemos melhor que na Venezuela” (Participante 5).

Os alunos venezuelanos não trabalham e, em geral, essa é uma realidade entre os imigrantes que estão matriculados na escola pública.

> Não trabalho. Eu e meus irmãos só estudamos (Participante 1).
>
> Na minha casa somente meu pai trabalha. Eu e meu irmão estudamos e minha madrasta cuida da gente (Participante 2).
>
> Tenho ajuda do governo, com um benefício mensal para necessidades básicas, me valho do abrigo para comer e ir atrás de remédio quando preciso (Participante 4).
>
> Eu não trabalho no Brasil, não trabalhava na Venezuela (Participante 5).

A exceção é o Participante 3, que está na informalidade, como uma parcela significativa dos imigrantes que chegaram ao Brasil.

> As dificuldades de viver no Brasil é porque não tem trabalho para mim e minha família. A gente vive de trabalho instável. Ser alunos para mim é não é difícil, eu me esforço, eu quero aprender, mas a falta de trabalho interfere na minha vida escolar porque às vezes me falta dinheiro para consertar a bicicleta que quebra com frequência. É meu único transporte e sem ele não chego até aqui porque minha casa é longe.
> Eu trabalho para um brasileiro. Vendo perfumes e ganho 50% do que vendo, mas é difícil vender no Brasil e ter a confiança das pessoas. Se eu paro alguém na rua para oferecer perfume, pensa que quero roubar. Não é um trabalho estável, formal. Toda minha família está vivendo assim e as coisas estão difíceis porque meu pai tem que pagar aluguel. Atualmente meu pai empurra a carroça para coletar recicláveis, enquanto meu irmão vende as empanadas que faz. Estamos sobrevivendo como podemos (Participante 3).

Enquanto ouve as vozes trêmulas dos estudantes, proferidas com medo, o entrevistador também sente e percebe o movimento dos corpos atormentados pela insegurança, inclusive de serem ouvidos por qualquer funcionário da escola, temendo retaliação.

> Nunca é sem emoção, e nesse caso, mais do que em qualquer outro conseguimos as confidências do entrevistado, confiando no entrevistador, curioso, fuçador do presente que se baseia no passado e que pretende saber das pretensões do futuro, do visível, do latente, do secreto. “[...] esse ‘importuno’ que tem a pretensão de construir e, por

> conseguinte, de possuir a verdade dos sujeitos melhor do que os mesmos sujeitos, melhor do que a carregam em si, que a fazem agir e a executam (sem os quais ela não existiria) (Sayad, 1998, p. 132).

Nove dias após as entrevistas, o Participante 5 foi levado de volta à fronteira, pelo governo brasileiro, para ser repatriado, ocasião em que foi entregue para representantes do governo venezuelano. O processo de repatriação demorou um mês para acontecer, devido às limitações das negociações e as dificuldades para identificação dos pais do adolescente.

O que os alunos imigrantes e seus familiares dizem sobre o Brasil, onde escolheram ficar? Quais seus sentimentos sobre o país de acolhimento de agora em diante? Podem ser palavras tais quais o argelino Sayad proferiu sobre a França, "dia, noite e anos inteiros", quando esteve na condição de imigrante: "'Que Deus me faça sumir desta terra!' A terra da 'estreiteza', a terra da pobreza, a terra da miséria, a terra 'torta', 'invertida', a terra do 'contrário', a terra do declínio, a terra que suscita merecimento para os seus, a terra incapaz de segurar os seus, a terra abandonada por Deus [...]" (Sayad, 1998, p. 30).

Conclusões parciais

A avaliação do contexto social em que os estudantes oriundos da Venezuela e seus familiares estão inseridos, dimensiona a imigração para além dos dados numéricos e põe o foco na vulnerabilidade e, consequentemente, na imperativa necessidade de medidas que visem a dignidade humana, o combate à violação aos direitos humanos, as políticas de acolhimento. Os que estão nas ruas, nos espaços improvisados de moradia e até mesmo nos abrigos formam grupos nos quais estão crianças, adolescentes, adultos e idosos. Portanto, ressaltamos que o objetivo deu conta de abarcar as questões que discutimos no capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida em que o curso de doutorado avançou e, tanto o objeto quanto os objetivos que delinearam a pesquisa definiram-se, as certezas resumiram-se em questionamentos. A complexidade do conteúdo que abordamos dá a impressão de que faltou uma infinidade de aspectos que não foram explorados no texto. Que fim teria o trabalho se continuássemos realizando leituras e escrevendo? Tem fim? Quantos mais têm a sensação de que seus escritos estão inacabados? O fato é que não foi uma tarefa fácil ser objetivo diante de uma discussão tão importante como das histórias de vida dos imigrantes/estudantes venezuelanos da escola pública e que também são sujeitos sociais no Brasil. “Escrever uma história de vida é tão difícil como descrever as cores puras com palavras” (Miguel, 2017, p. 30)

Conhecer de perto as realidades dos participantes da pesquisa e de seus compatriotas causou uma série de sentimentos outrora desconhecidos. Sentir o sofrimento dos alunos e demais venezuelanos que vivem em Boa Vista provoca um choque, um susto, a impotência por não saber o que fazer naquele instante imediato em que o outro chora a amargura de simplesmente ser estrangeiro e estar em outro país. “Os sentimentos são difíceis de expressar em uma história de vida: É tão difícil falar de subjetividades. Dizer algo coerente e que possa ter sentido para os demais. Falar de sentimentos é algo tão etéreo, tão pouco tangível [...]”. (Miguel, 2017, p. 30)

Confortou saber que a escola existe e que a educação brasileira recebe os imigrantes. Esperamos, num futuro não tão distante, poder dizer que somos referência no acolhimento, integração e inclusão de imigrantes. A única maneira de transformar a imigração num fenômeno proveitoso é por meio da educação. “Toda civilização se institui a partir da educação que, por sua vez, se constitui como direito subjetivo e, consequentemente “cria a situação em que é preciso haver escolas para todos” (Vieira, 2001, p. 22). Para Miguel (2017, p. 30), “[...] dar voz a pessoas sem voz. É uma forma radical de transgredir as estruturas de dominação, de poder [...]”.

Ser agente de inclusão requer reflexões e atitudes, sobretudo porque o conceito de inclusão está tensionado com conceitos de sujeito escolar, de escola, de alunos marginalizados. A chave da educação inclusiva é a formação do professor primário somada à elaboração de políticas públicas voltadas para as escolas em sua diversidade de alunos.

Não tivemos limitações durante a execução do trabalho de pesquisa, mas é um desafio levantar os dados estatísticos e números gerais sobre imigração, porque a movimentação é volúvel, o que requer atualização constante por parte do pesquisador.

O número crescente de alunos, evidenciados no terceiro capítulo revela a necessidade urgente de políticas educacionais que possibilitem a inclusão desses imigrantes, mas também trazer esses números para dar concretude à realidade dessas escolas. Números mais que necessários para justificar uma reformulação do Projeto Político Pedagógico, no âmbito escolar e dos modos de construir uma política de acolhimento nas instituições de ensino dos municípios e dos estados. Neste sentido, esperamos que este trabalho de pesquisa subsidie uma política nacional para acolher, integrar e incluir.

Enfatizamos que no Brasil, todos os entes da federação podem elaborar, implementar e efetuar políticas de acolhimento, no entanto, o que se vê é uma incipiência. Todos os indivíduos do âmbito escolar importam, porém, em tempos de crise, os mais vulneráveis, por estarem em risco, precisam ser assistidos como prioridade.

A elaboração do texto de tese, em sua composição, permitiu identificar o perfil do estudante do ensino médio, oriundo do fluxo migratório, a partir da narrativa de vida e dos conceitos que cercam essas histórias, de tal forma que contribuiu para obtenção objetivo geral, definido como princípio norteador desta pesquisa.

A partir de sua compreensão do espaço escolar, o aluno imigrante se constitui de sua própria resistência, resiliência e de sua verdade como sujeito da diáspora, que não pode negar sua existência, sua cultura, sua língua, seu lugar de estudante, porque todos esses aspectos são inegociáveis e inquestionáveis, por estarem entranhados até mesmo nos que se calam por causa do medo e da vergonha.

O aluno venezuelano se constitui como um estudante atípico para os moldes da escola brasileira, todavia, sua escrita e as formas de aprender operam sobre a construção de sua identidade, sempre em construção, como marcas de sua experiência e sua história de vida, permeadas pela diversidade sociolinguística e pela diferença, inclusive sob a convicção de sentir-se diferente é parte dessa construção identitária.

Estudos desta natureza esclarecem o sentimento de ser estrangeiro/imigrante/refugiado, pondo esses indivíduos como protagonistas da narrativa e da história, além de desnudar o convívio escolar, as condições de ensino-aprendizagem, o desenvolvimento dos estudantes, a escola como lugar de inclusão e exclusão, os aspectos culturais como determinantes da diferença, identidades e subjetividades à prova, a vida fora dos muros das escolas, atravessada pelo medo e pela vergonha de ser. O estudo contribuiu para que as realidades dos alunos fossem

evidenciadas pelos leitores no âmbito da academia, das instituições escolares e dos que coordenam ou orientam a educação pública brasileira, dada a relevância.

Não poderíamos encerrar essa discussão sem destacar que o acesso à escola e à educação, em termos gerais, bem como a política de acolhimento linguístico que deve ser implementada nas escolas do Brasil, tendo como base a pluralidade de sujeitos, especificamente os que estão vulneráveis às injustiças no contexto escolar, como os imigrantes, devem figurar como um conjunto de ações que compõem a pauta dos direitos humanos.

Entre o choro e o riso me lancei no campo de pesquisa, no desafio de ouvir aqueles que muitas vezes se calam por não saber como dizer em português, pelo receio de dizer em espanhol, pelo medo de não ser ouvido, de não ser entendido, de não saber escrever, de ter que (re)começar num outro lugar. Ver de perto a condição de desenvolvimento escolar dos estudantes, na tentativa de aprender, e sentir suas dores ao ouvir suas narrativas e ouvir uma segunda vez para transcrever, provoca e inquieta. À medida em que as perguntas que me fiz incialmente, quando no ingresso do curso de doutorado, foram sendo respondidas, outras surgiram para que sejam o princípio norteador do trabalho como professor e pesquisador do fluxo migratório de alunos venezuelanos. É fundamentar ter a todo instante uma pergunta para ser respondida sobre o objeto de pesquisa que nos propusemos perseguir.

Deste ponto em diante, o trabalho de pesquisa terá continuidade com elaboração de artigos; publicações em periódicos; submissão e participação em eventos; atualizações sobre o fluxo migratório de venezuelanos no Brasil e estudos baseados em narrativas (auto)biográficas, a fim de que novos produtos sejam elaborados a partir dos resultados.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. **Dados sobre refúgio.** ACNUR Global Trends, 2023. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/. Acesso em 12 out. 2023.

_____. **Integração de Venezuelanos Refugiados e Migrantes no Brasil.** Sumário de um Policy Research Working paper do Banco Mundial, 2021. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/5-pages-Integration-of Venezuelan-Refugees-and-Migrants-in-Brazil-pt.pdf

ALMEIDA, L.; FLORES, C. **Bilinguismo**. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds.). Aquisição de língua materna e não materna: Questões gerais e dados do português. Berlin: Language Science Press, 2017, p.275–304. Disponível em: https://repositorium.uminho.pt/handle/1822/47022. Acesso em 26 out. 2023.

ALMEIDA, G. M. R.; BAENINGER, R. **Modalidades migratórias internacionais**: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais. In: XXVIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALAS, 6 a 11 de setembro de 2011. Anais - Recife-PE: UFPE, 2011.

ALVES, I. P. **O fluxo migratório venezuelano para o Brasil como uma questão amazônica.** In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquió" – NEPO/Unicamp, 2018. 400p.

APPADURAI, A. **Dimensões culturais da globalização.** A modernidade sem peias. Trad. Telma Costa. Lisboa, Portugal, 2004.

_____. **O medo ao pequeno número:** ensaio sobre a geografia da raiva. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009. 128p.

ARENDT, H**. Origens do Totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BERTICELLI, I. A. **A origem normativa da prática educacional na linguagem**. Ijuí: Ed.Inijuí, 2004.

BESALÚ, X. **Diversidad Cultural y educación**. Madrid: Síntesis, 2002.
BHABA, H. K. **O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses** [recurso eletrônico]: textos seletos de Homi Bhabha/ Eduardo F. Coutinho (Org); introdução: Rita T. Schmidt; tradução: Teresa Dias Carneiro. – Rio de Janeiro: Rocco Digital, 2012.

_____. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2007.

BOSI, E. **Memória e Sociedade:** Lembranças de Velhos. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOA VISTA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Censo escolar (2015-2022)**. Boa Vista: Censo Escolar, 2015-2022. Disponível em: https://www.boavista.rr.gov.br/prefeitura-secretarias-e-orgaos-municipais-editais/smec-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura. Acesso em 20/10/2020.

_____. Conselho Municipal de Educação. **RESOLUÇÃO/CME/BV/RR Nº 01/2019.** Boa Vista, 27 de agosto de 2019. Disponível em https://www.boavista.rr.gov.br/prefeitura-secretarias-e-orgaos-municipais-estrutura/smec-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura. Acesso em 28 de setembro de 2020.

BOLIVAR, A. **A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (Auto)Biográfica.** In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S. (Org.) Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 113-128.

BRAGANÇA, I. F. S. **História de vida nas ciências humanas e sociais**: caminhos, definições e interfaces. In: *Histórias de vida e formação de professores*: diálogos entre Brasil e Portugal [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012, pp. 37-57. Disponível em: https://books.scielo.org/id/f6qxr/pdf/braganca-9788575114698-04.pdf. Acesso em: 13 mai 2022.

_____. **Pesquisa-Formação (Auto)Biográfica**: reflexões sobre a narrativa oral como fonte e a compreensão cênica como caminho de análise. In: ABRAHÃO, M. H. M. B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S (Org.). Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 79-96.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Lei n°9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. 1996.

_____. **Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE).** Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, 2020.

_____. **Operação Acolhida**. (MP nº 823, 857, 860). Brasília, 2018.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990.

_____. Lei 9.474, de 22 de Julho de 1997. **Lei dos Refugiados**. Brasília, 1997.

_____. Lei 13.445, de 24 de Maio de 2017. **Lei da Migração**. Brasília, 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação**: *Lei Nº 13.005 de 25 de Junho de 2014.* <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso: 29/09/2020

_____. **Subcomitê Federal para Recepção, Identificação e Triagem dos imigrantes**: Operação Acolhida. Ministério da Justiça e Segurança Pública (Coord). Brasília, 2023.

Disponível em: https://www.r4v.info/pt/document/informe-de-migracao-venezuelana-janeiro-2023. Acesso em 14 out. de 2023.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 2/2020, Brasília, DF, jul. 2020.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Escritos de educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) 9. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. O poder simbólico. Lisboa: DIFEL/Bertrand Brasil, 1989.

BUENO. B. O. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores:** a questão da subjetividade. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

BUNGART NETO, P. **O drama do desenraizamento e da adaptação forçada**: O testemunho de exiladas latino-americanas. *Literatura E Autoritarismo*, (26), p. 15–28, 2022. https://doi.org/10.5902/1679849X69692. Acesso: 06 Set. de 2023.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução: Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: EDUSP, 2012.

CANEN, A. G.; CANEN, A. **Organizações multiculturais*:* a logística na corporação globalizada**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

CASAS, J. M. & PYTLUCK, S. D. (1995). **Hispanic identity development: Implications for research and practice**. En J.G. Ponterotto; J. M. Casas; L. Suzuki & C. M. Alexander (Eds.) *Handbook of Multicultural Counseling* (pp.155-180), Thousand Oaks: Sage.

CASTELLS, M. **O poder da identidade. A era da informação: economia, sociedade e cultura**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 2 v.

CASTRO, P. A. de. **Tornar-se aluno:** Identidade: perspectivas etnográficas**.** [livro eletrônico]. Campina Grande: EDUEPB, 2015.

CAVALCANTI, L., OLIVEIRA, T., & SILVA, B. G. (2021). **Imigração e refúgio no Brasil:** retratos da década de 2010. Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Retratos_da_De%CC%81cada_-_Completo.pdf. Acesso em 2 mar. 2023.

CHAMBERS, I. **Migrancy, culture, identity**. London/New York: Routledge, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. São Paulo: Artmed, 2008.

_____. **O sociólogo, o psicanalista e o professor**. *In*: MRECH, Leny. Magalhães (Org.). O impacto da psicanálise na educação. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 33-56.

CORREDOR TAPIAS, J. **Abordagem da sociologia da linguagem**: rumo a algumas considerações gerais. In: *Cuadernos de Lingüística Hispánica* , (31), 59–77, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.19053/0121053X.n31.2018.7744. Acesso em 11 nov. 2023.

DEL VECCHIO, V. A.; ALMEIDA, V. B. F. de. **Panorama do fluxo migratório de venezuelanos no Brasil e na América Latina.** In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquió" – NEPO/Unicamp, 2018. 400p.

DELFIM, R. B. **Migrações, refúgio e apatridia -** Guia para comunicadores. 1ª ed. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em: 20 nov. de 2023.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagem metodológica na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 523-740, set./dez. 2012.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DERRIDA, J. **La langue n'appartient pas** – Entretien avec Jacques Derrida. In: Europe número 861/862, janeiro-fevereiro 2001, p. 81-91. A Língua não pertence: entrevista com Jacques Derrida. Tradução não publicada de Carlos Teixeira.

_____. **O animal que logo sou (A seguir)**. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa, v.34, n.123, São Paulo, 2004.

FIGUEIRA, R. R. **Razões da Xenofobia:** Ensaio sobre os fatores contribuintes da violência xenófoba contra imigrantes e refugiados venezuelanos em Roraima. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquió" – NEPO/Unicamp, 2018. 400p.

FLAVELL, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FLORES, S.M. L. **Migraciones de trabajo y movilidad territorial**. México: Conacyt e Miguel Ánghel Porrúa, 2010

FRIEDMAN, S. S. **O "falar da fronteira", o hibridismo e a performatividade:** teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença**.** Revista Crítica de Ciências Sociais, 2002. Disponível em: <www.eurozine.com>. Acesso em: 20 junho de 2021.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp.129-160.

GARCIA, R. S. de T. **Reflexiones sobre las transaciones de un proceso migratório en Brasil.** In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J (Coordenadores). Migrações Venezuelanas**.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquió" – NEPO/Unicamp, 2018. 400p.

GARIN, E. [1909]. **A cidade ideal.** In: Ciência e vida civil no renascimento italiano. Tradução de Cecília Prada. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 57-80.

GENTILI, Pablo**. Escola e cidadania em uma era de desencanto**. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

GONZÁLEZ-MONTEAGUDO, J. **Diversidad Cultural y migraciones**: Investigación con menores migrantes a través de enfoques biográfico-narrativos. In: ANTUNES, H.S.; OLIVEIRA, V. F. de. (Eds.): Diversidade: culturas, ruralidades, migração, formação e integração social. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, EDPUCRS, 2012, p. 149-171.

_____. **"Des approches eurpéennes non francophones en histoires de vie"**. (Note de synthèse). Pratiques/Analyses de Formation. Revue internationale. Paris, 55, 2008, p. 9-83.

HALL, S. **A centralidade da cultura**: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Da diáspora: Identidades e mediações culturais. Liv Sovik (Org); Tradução: Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. 434p.

_____. **When Was the Post-Colonial?** In: CURTI, L; CHAMBERS, I. (Ed.). *The Post-Colonial Question:* Common Skies, Divided Horizons. London: Routledge, 1996.

_____. **Who Needs Identity?** In: HALL, S.; DUGAY, P. (Ed.). *Question of Cultural Identity*. London: Sage, 1996(b). [Quem Precisa de Identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e Diferenca:* a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.]

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2022** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+Roraima+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/45fbd643-7c6a-4707-9a39-85f37789a254?version=1.0 – Acesso em 28/11/2020.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. Tradução José Cláudio, Júlia Ferreira. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo, Paulus, 2010. 341p.

_____. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** In: Educação, Porto Alegre/RS, ano 2007, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 20 mai 2022.

_____. **As figuras de ligação nos relatos de formação**: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago.
2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt. Acesso em 23 mar. 2022.

JUSTO, J. S. **A chegada dos imigrantes japoneses e a partida dos decasséguis**: Dois lados da mesma viagem. In: HASHIMOTO, F.; TANNO, J. L.; OKAMOTO, M. S. (Orgs.). Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte. São Paulo: Editora Unesp, 2008. p.99-123

KASTRUP, V. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. Psicologia Reflexão e Crítica, 13(3), 373-382, 2000.

KOLTAI, C. **O estrangeiro**: um conceito limite entre psicanalítico e político. 1997. 192 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15665. Acesso em 06 nov. de 2023.

LACLAU, E. **Emancipations**. London: Verso, 1996. LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy.* London: Verso, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: OxfordUniversity Press, 2008.

LEE, E. S. **A Theory of Migration**. Demography, v. 3, n. 1, 1966. p. 47-57. Disponível em: https://read.dukeupress.edu/demography/article/3/1/47/172294/A-theory-of-migration. Acesso em 15 nov. 2023.

LERENA, C. **Reprimir y Liberar**. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas. Madri, Akal, 1983.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. **O trabalho com narrativas na investigação em educação**. Educação em Revista. v. 31, n.1 Belo Horizonte, jan./mar. 2015.

LOPES, C. M. S. **Uma janela de oportunidades:** A migração venezuelana como fator de desenvolvimento. In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquió" – NEPO/Unicamp, 2018. 400p.

MACHADO, M.L.A.M; LOPES, P.S.V.C; SENNA, L.A.G. **Notas sobre fracasso e diversidade**: Os sentidos do aprender e do não aprender na escola. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 15, n. esp. 5, 2016. p. 28

_____. In: LOPES, A.; CAVALCANTE, M. A. da S.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. (Orgs.). **Docente e Formação**: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. Dalila Andrade Oliveira & Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.), Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas, 2014. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/TrabalhoDocenteEFormacao_Vol_III.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

MARINAS, José Miguel. **La escucha en la historia oral**: palabra dada. Madrid: Sintesis, 2007. p.224.

MARINAS, José Miguel. **Lo inconsciente en las histórias**. In: ABRAÃO, M.H.M.B; BRAGANÇA, I. F. S; ARAÚJO, M. S. **Pesquisa (auto)biográfica, fontes e questões**. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 39-56.

MARTINE, G. **Populações errantes e mobilidade da reserva de mão-de-obra no Brasil**. Comunicação simpósio sobre crescimento demográfico na base da pirâmide social. Campinas, São Paulo: SBPC, 1982.

MARTINS, J. de S. **Por uma pedagogia dos inocentes. Tempo Social**: Rev. Sociologia USP, São Paulo, 13 (2): 21-30, Novembro de 2001.

MENEZES, M. A. de. **Migrações e Mobilidades: Repensando Teorias, Tipologias e Conceitos**. In: TEIXEIRA, P. E.; BRAGA, A. M. da C.; BAENINGER, R. (Org.). Migrações: implicações passadas, presentes e futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. 368 p.

MIGUEL, J.M. de. **Auto/biografías**. 2.ª ed. corr. y amp. - Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2017.

MOLINIÉ, A. F. **Âge et Conditions de Travail dans l'Union Européenne**. Dublin: Fondation européenne pour l'amélioration des conditions de vie et de travail. Office des publications officielles des communautés européennes, 2003.

MONTI, E. M. G. do; SILVA, A.L. da. **Dimensões e desafios da pesquisa (auto)biográfica no atual Contexto brasileiro.** In: Rev. Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 2, n. 1, p. 188-209, jan./abr. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.26694/caedu.v2i1.10552. Acesso em: 06 mai. de 2022.

MORALES, K. **"I always knew it... Digo, quizás no era perfect":** transnational acts of identity in the speech of a returnee migrant. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, 58(1), Epub, 2019, p. 11-32. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813865429646498 1.

MORENO, F. **Principios de sociolinguística y sociologia del linguaje.** 2ª ed. Barcelona: Ariel, 2005.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes.** O desafio do século XXI. Ed.8 Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MOTA, F. P. **Contato linguístico na fronteira Brasil/Venezuela:** produções textuais de hispanos aprendizes de PLE. 2014. 105 p. Dissertação (mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima - Programa de Pós-graduação em Letras. Boa Vista, 2014.

NEVES, J, Gs. **O sujeito da educação**: possibilidades formativas da racionalidade (auto)biográfica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

NEVES, J G; AMORIM, F V; FRISON, L M B. **O conceito de formação na pesquisa (auto)biográfica: a complexidade como paradigma emergente e o método (auto)biográfico como síntese**. *In:* Revista Eletrônica de Educação, v.14, 1-17, e3129095, jan./dez. 2020. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3129. Acesso em: 23 mai. 2022.

NOLASCO, Carlos. **Migrações internacionais**: conceitos, tipologia e teorias. Coimbra: Oficina do CES, n. 434, 2016. Disponível em: https://ces.uc.pt/publicacoes/oficina/ficheiros/14615_Oficina_434.pdf. Acesso em 09 nov. de 2023.

NOLASCO, C.; LECHNER, E. (Org). **O Drama dos/as Refugiados/as na Europa.** CES Contexto Debates, n. 18, Universidade do Porto: Porto, setembro, 2017. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/publicacoes/cescontexto/ficheiros/cescontexto_debates_xviii.pdf. Acesso em 10 ago. de 2023.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. 214 p.

OLIVEIRA, I. A. D.; LACERDA, E. G. **Imigração venezuelana e xenofobia em Roraima, Brasil.** In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquió" – NEPO/Unicamp, 2018. 400p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

_____. **Recommendations on Statistics of International Migration**. Statistical Papers Series M, ST/ESA/STAT/SER.M/58/Rev.1. New York, 1998. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/280091/256001.pdf/18f45078-6444-4777-aa47-cd2402bdaee2. Acesso em 10 out. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CADH). **O Protocolo de San Salvador**, 1988.

PASSEGGI, Maria da C. (Org.). **Tendências da Pesquisa (auto) biográfica.** Natal-RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional**. *Revista Investigación Cualitativa*, v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017. Disponível em: <*https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com*>. Acesso em: 01 jun 2022.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E.C. de; VICENTINI, P.P. **Entre a vida e a formação:** Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011. Disponível em https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100017. Acesso em 05 mai. 2022.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PETERSEN, W. **Migration**. Social Aspects. In: DAVID L. S. (org.), International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: The Macmillan Company & The Free Press, 10, 1968. p. 286-292

PICCOLO, G. Lo. **Violência social e migração**: o surgimento de traços traumáticos em um grupo photolangage. **Vínculo**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 1-9, ago. 2021. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-24902021000200007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 nov. 2023.

PINEAU, G.; BRETON, H. **Conquistar seu tempo através da formação dos ritmos da própria vida**. In: Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77919, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.77919. Acesso em: 03 abr. 2022.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução: Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRN, 2012. 181 p.

PINTO FERREIRA. **Curso de direito constitucional**. 7ª ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

POIRIER, J. et al. **Histórias de vida**: teoria e prática. Trad. de João Quintela. Oeiras: Celta, 1999.

PRIDE, J. **Sociolinguística**. In: LYONS, J. Novos horizontes em linguística. Trad. Port. São Paulo, Cultrix, 1978.

PRIOSTE, C. **Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Educação e Pesquisa, n. 46, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046220336. Acesso em 01 set. 2023.

QUIJANO. A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. *Edgardo Lander (org).* Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

RAMOS, D. V.; CRUZ, E. S. **Língua, poder e identidade em Ngugi wa thiongo e Kanavillil Rajagopalan**. *Linha D'Água*, *25*(1), 13-27. 2012. Disponível em: https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v25i1p13-27. Acesso em 04 jul. de 2023.

RESSTEL, C.C.F.P. **Fenômeno migratório**. In: Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, pp. 35- 52. ISBN 978-85-7983-674-9. Disponível em: https://books.scielo.org/id/xky8j/pdf/resstel-9788579836749-04.pdf. Acesso em 17 nov. de 2023.

RIBEIRO, D. **O Brasil no mundo.** In: RIBEIRO, D. O Brasil como problema. São Paulo: Global, 2016.

RODRIGUES, N. **Educação_da formação humana à construção do sujeito ético**. Educação & Sociedade, 22(76), 232-257, 2001.

RODRIGUES, O. M. P. R; MELCHIORI, L. E. **Aspectos do desenvolvimento na idade escolar e na adolescência.** Acervo Unesp (Universidade Estadual Paulista), 2014. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/155338. Acesso em: 06 de jan. 2023

RORAIMA. Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima. **Censo escolar (2015-2021)**. Boa Vista: Censo Escolar, 2015-2022.

_____. Lei nº 611 de 22 de agosto de 2007. **Criação do Centro Estadual de Formação de Profissionais da Educação de Roraima.**
http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/2007/Lei%20Estadual%2061 1-2007.pdf. Acesso: 28/09/2020 as 17:45

_____. Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima. **Censo escolar (2015-2020)**. Boa Vista: Censo Escolar, 2015-2022.

_____. Secretaria de Educação e Desporto do Estado de Roraima. **Ações do CEFORR (2018-2020)**. Boa Vista, 2020. Disponível em http://www.educacao.rr.gov.br/. Acesso em 07 de dezembro de 2020.

ROSA, M. D. **Imigração forçada:** do imaginário traumático às intervenções clínico-políticas. Veredas – Psicanálise e Imigração. p. 1-15, 2018. Disponível em: https://www.veredaspsi.com.br/wp-content/uploads/2018/04/artigo-miriam-imigracao-forcada.pdf. Acesso em 05 nov. 2023.

SANTANA, S. de M.; ROAZZI, A. & DIAS, M. das G. B. B. **Paradigmas do desenvolvimento cognitivo:** uma breve retrospectiva. *Estudos de Psicologia* 2006, 11(1), 71-78.

SANTOS, A. R. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tese**: Interação Social e Estigma na Fronteira Brasil/Venezuela**: Um olhar sociológico sobre a migração de brasileiros e venezuelanos, 2018.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, 2007.

SAYAD, A. **A migração e os Paradoxos da Alteridade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SENNA, L. A. G. (Org.). **Bilinguismo cultural:** estudos sobre culturas em contato na educação brasileira. 1 ed. Curitiba: Appris, 2021.

_____. **O conceito de letramento e a teoria da gramática:** uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. In: DELTA:

Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, 23(1), 2007, p. 45-70. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0102-44502007000100003.

_____. (org.). **Letramento*:* princípios e processos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

_____. **O projeto de pesquisa na formação de professores**: uma introdução à metodologia da pesquisa em educação (livro eletrônico). Rio de Janeiro: Ed. Do Autor, 2016.

SERRANO, M. J. **Sociolinguística**. Barcelona: Ediciones del Serbal, 2011. 403p.

SILVA. J da R; CÉSAR. G. F. de C. **Projeto educacional "Casa de los niños":** A valorização das especificidades culturais na resposta às necessidades educativas de crianças e adolescentes indígenas imigrantes em Boa Vista – Roraima. In: *Migrações Venezuelanas*. BAENINGER, R; SILVA, J. C. J. (coord.) et al. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp, 2018.

SILVA, R. de C. da C., & DI PIERRO, M. C. (2022). **Migrações e educação de adultos deslocados**: uma reflexão sobre direitos educativos. *Revista Teias, 23*(69), 164–177. https://doi.org/10.12957/teias.2022.65893

SILVA, N. F. da.; FERREIRA, E. **Reflexões sobre língua e identidade:** Possíveis diálogos entre Jacques Derrida e Stuart Hall. Revista Escrita, n. 19, 2014. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23775/23775.PDF. Acesso em 03 nov. de 2023.

SILVA, T. T. da. **Currículo como fetiche:** A poética e a política do texto curricular. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 120p.

_____. **O adeus à metanarrativas educacionais**. In T. T. Silva (Org.), O sujeito da educação: estudos foucaultianos (3a ed., pp. 247-259). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 247-258.
_____. **Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna.** In: SILVA, T.T. da.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) *Territórios contestados:* O currículo e os novos mapas políticos e cultuais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 184-202.

SOUSA, S. C. T. DE; SOARES, M. E. **Um estudo sobre as políticas linguísticas no Brasil**. Revista de Letras, v. 1, n. 33, p.102-112, jan/jun 2014. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/1496/1389. Acesso em: 11 mar. 2023.

SOUZA, B. de P. **Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento.** *In*: SOUZA, Beatriz de Paula (Org.) Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 241-278.

SOUZA, E. C. de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica:** análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. In: Educação**,** Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/11344. Acesso em 10 abr. 2022.

_____. **(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação**. In: NASCIMENTO, A.D. e HETKOWSKI, T.M., orgs. Memória e formação de professores [online]**.** Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

SOUZA, E.C. de [et al.]. **Ruralidades, ritos de passagem e acompanhamento escolar.** Salvador: EDUFBA, 2018. 88 p.

SOUZA, E. C. de; MENEZES, J. M. F. **História da Educação na Bahia**: recortes e aproximações sobre a constituição do campo. In: VASCONCELOS, José Gerardo; NASCIMENTO, Jorge Carvalho (Org.). *História da Educação no Nordeste Brasileiro*. Fortaleza: UFC Edições, 2006, p. 136-153.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. **Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação.** In: Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 15, n. 39, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180034282. Acesso em: 04 jun. 2022.

SOUZA, J. M. P. de. **Ser professora em área de fronteira bilíngue no Brasil: desafios e possibilidades**. Tese de doutorado – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2019. 160 f.

SOUZA, J. M. P. de; BARROS, J. dos S. **Diversidade linguística e a violência simbólica nas regiões de fronteira brasileira.** Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021152, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15453. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15453. Acesso em: 09 mar. 2023.

SOUZA, J. M. P.; SENNA, L. A. G. **A aprendizagem da língua portuguesa escrita em contexto de diversidade linguística no brasil.** Imagens Da Educação, 10(3), 2020, p. 80-95. Disponível em: https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i3.48090. Acesso em 04 set. 2023.

_____. **Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças.** Textos e debates, Boa Vista: RR, v. 2, n. 30, p. 55-68, jul./dez. 2016. DOI: https://doi.org/10.18227/2217-1448ted.v2i30.3548. Acesso em: 03 mar. 2023.

SPOLSKY, B. **Language policy:** key topics in Sociolinguistics. Cambridge: Cambridge, 2004.

THIONGO'O, N. W. **Decolonizing the Mind**. The politics of language in African literature. Portsmouth: New Hampshire, 1986.

Fundo das Nacões Unidas para a Infância (UNICEF). **UNICEF e parceiros promovem formação para pedagogos de escolas em Roraima que recebem alunos migrantes**, 10 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-parceiros-promovem-formacao-para-pedagogos-de-escolas-em-roraima. Acesso em 10 de março de 2021.

VIEIRA, E. **A política e as bases do direito educacional**. Cadernos CEDES, 21(55), 9-29. https:dx.doi.org10.1590S0101-32622001000300002, 2001. Acesso em 14 de Março de 2021.

VIEIRA, R.; TRINDADE, J. **Migration, culture and identity in portugal**. In: *LAIC – Language and Intercutural Communication,* v. 8, n. 1, 2009, p. 36-49.

VILLAS BÔAS, Glaucia. **Mudança provocada: passado e futuro no pensamento sociológico brasileiro**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguaguem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone/EDUSP, 1988.

ZAMBRANO, C. E. G. **Acolher entre línguas:** representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima. Cora Elena Gonzalo Zambrano, 2021. 226 f. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/39467/1/Acolher%20entre%20l%C3%ADnguas.pdf. Acesso em: 05 de março de 2024.

_____. **Língua e migração:** a representação de "invasão" em Roraima. Calidoscópio, *[S. l.]*, v. 20, n. 3, p. 756–772, 2023. DOI: 10.4013/cld.2022.203.10. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/25392. Acesso em: 13 março de 2024.

ZUBEN, C. V.; FLEURY, R. C.; CARVALHO, U. D. de. **Inserção social e qualificação profissional de imigrantes como forma de combate ao trabalho escravo e tráfico de pessoas.** In: BAENINGER, R.; SILVA, J. C. J (Coordenadores). **Migrações Venezuelanas.** Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquió" – NEPO/Unicamp, 2018. 400p.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada ***Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: A narrativa de ser estrangeiro***, conduzida por João dos Santos Barros, em programa de doutoramento orientado por Luiz Antonio Gomes Senna. Este estudo tem por objetivo, ***identificar o perfil do sujeito escolar oriundo de fluxos migratórios entre Venezuela e Brasil, à luz das narrativas de estudantes do ensino médio em escolas públicas de Boa Vista/RR.***

Você foi selecionado(a) por ser ***imigrante venezuelano, estudante de Escola Pública em Boa Vista/RR, na condição de sujeito da escola brasileira,*** *com idade entre 15 e 19 anos.* Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Sua participação na pesquisa não envolve risco direto de exposição a ambiente perigoso ou contaminante, tampouco o manuseio de instrumentos que lhe possam provocar prejuízo físico ou mental. No entanto, vale salientar a possibilidade de, no contato pesquisador/aluno, haver infecção por vírus, fungo ou bactéria, considerando serem invisíveis e todos estarem sujeitos a estes microrganismos e parasitas. Neste sentido, os participantes manterão o distanciamento necessário, uso de máscara e de álcool em gel para minimizar quaisquer riscos. Além disso, assinalem-se os riscos inerentes à prática investigativa e ao cotidiano universitário, como o stress, riscos sanitários decorrentes da má conservação das estações de trabalho, doenças associadas ao exercício profissional e outros inerentes ao cotidiano do magistério superior. Aos informantes, assinalem-se, ainda, riscos associados ao esforço de leitura e produção textual em ambientes digitais.

Eventuais custos relacionados à interação ou acesso ao ambiente virtual de entrevistas poderão ocorrer, porém você estará sendo assistido pelo pesquisador responsável durante todas as etapas.

Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em interagir com o pesquisador responsável em entrevista e/ou, com ele, responder a questionário, em sessão única, ou sessões subsequentes conforme demanda, com duração de até 60min.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação.

A entrevista será gravada para posterior transcrição, porém sua imagem e áudio não serão divulgados nos resultados da pesquisa, assim como quaisquer outros traços que possam identificar sua pessoa. As gravações e questionários derivados da sua participação na pesquisa serão destruídos ao final da pesquisa. Trechos das transcrições da entrevista e eventuais dados de questionários serão apresentados nos relatórios de divulgação dos resultados da pesquisa.

O pesquisador responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação de indivíduos ou instituições participantes.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Luiz Antonio Gomes Senna, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rua São Francisco Xavier, 524, sala 12.037-F – 20550-900 Rio de Janeiro / RJ – Telefone (021) 2334-0120 – email: senna@uerj.br.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, 06 de fevereiro de 2023.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: João dos Santos Barros Assinatura:

APÊNDICE B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: A narrativa de ser estrangeiro.
Pesquisador: João Dos Santos Barros

Área Temática:
Versão: 1

CAAE: 53369521.4.0000.5282

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ

Patrocinador Principal: FUN CARLOS CHAGAS F. DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DO RIO DEJANEIRO – FAPERJ

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.139.306

Apresentação do Projeto:
O projeto propõe estudar o processo de inserção de migrantes venezuelanos em escolas regulares de Boa Vista, capital do estado de Roraima, que, por razões geográficas tem recebido intenso fluxo migratório daquele país vizinho. A partir do acompanhamento presencial da rotina escolar e da realização de entrevistas o pesquisador espera coletar material para análise dessa experiência.

Objetivo da Pesquisa:
Segundo consta no projeto, os objetivos específicos do trabalho são: I) Analisar os aspectos teóricos que explicam os fins da educação no desenvolvimento socioafetivo e a condição básica que leva o sujeito a se permitir educar; II) Contextualizar a escola brasileira como projeto cultural, motivado pelo imaginário higienista de sociedade branca, modelada à forma e cultura europeias; III) Descrever o aluno brasileiro como um conceito a se impor sobre as pessoas, os alunos reais; IV) Comparar a escola e o aluno brasileiro em face dos demais povos da América Latina; V) Definir e caracterizar o sujeito imigrante na psicologia social e na sociologia; VI) Classificar o imigrante nos estatutos da educação brasileira e, consequentemente, sua condição como sujeito escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos: a participação na pesquisa não envolve risco direto de exposição a ambiente

perigoso ou contaminante, tampouco o manuseio de instrumentos que possam provocar prejuízo físico ou mental. Os participantes manterão o distanciamento necessário, uso de máscara e de álcool em gel para minimizar quaisquer riscos de infecção bacteriana tendo em vista a crise sanitária ainda em vigor. Benefícios: os resultados da pesquisa contribuirão para fundamentação teórica e, consequentemente, para que políticas e estratégias de abordagem metodológicas sejam elaboradas no Brasil, sobretudo, a respeito da condição dos alunos imigrantes venezuelanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se do projeto de tese de doutorado do proponente a ser realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ. A pesquisa de caráter qualitativo, será realizada em uma escola pública de Boa Vista/RR, em turmas de ensino médio, com cerca de 30 alunos. A escola deverá ser aquela que contenha a maior proporção de alunos imigrantes venezuelanos, por isso ainda será definida, assim como as turmas. Isso significa que, segundo as informações que constam no projeto, o campo onde a pesquisa serárealizada ainda não está definido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Carta de apresentação: OK
Carta de autorização institucional da Secretaria Estadual de Educação e

Desporto de Roraima: OK

TAI da direção da Faculdade de Educação da UERJ: OK

Folha de rosto: OK

Orçamento OK

TCLE OK

Questionário OK

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação do projeto, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para dezembro de 2022. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.
Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.ª que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao

término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto; os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1859935.pdf	16/11/2021 13:52:08		Aceito
Outros	Autorizacao_SEED_RORAIMA.pdf	16/11/2021 13:50:30	João Dos Santos Barros	Aceito
Declaração de concordância	comite_etica_tai_Joao_dos_Santos_Barros.pdf	16/11/2021 13:47:15	João Dos Santos Barros	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Joao_Barros.pdf	16/11/2021 13:43:59	João Dos Santos Barros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Joao_Barros.pdf	16/11/2021 13:42:47	João Dos Santos Barros	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Joao_Barros.pdf	16/11/2021 13:39:56	João Dos Santos Barros	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO DE JANEIRO, 01 de Dezembro de 2021

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coodenador(a)

APÊNDICE C – AUTORIZAÇÃO SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E DESPORTO DE RORAIMA (SEED-RR)

Governo do Estado de Roraima
Secretaria de Estado da Educação e Desporto
"Amazônia: patrimônio dos brasileiros"

OFÍCIO Nº 2417/2021/SEED/GAB

Boa Vista - RR, 11 de novembro de 2021.

Ao Senhor
JOÃO DOS SANTOS BARROS
Professor e doutorando em Educação - ProPEd/UERJ

Assunto: Autorização para realização de pesquisa nas escolas da Rede Pública Estadual.

Senhor Professor,

Em atendimento ao Requerimento s/nº protocolado junto à esta Secretaria de Estado da Educação e Desporto - SEED, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: A narrativa de ser estrangeiro" sob a responsabilidade do pesquisador João dos Santos Barros, que buscará as informações pertinentes à realização das atividades junto às Escolas da Rede Púbica Estadual de Ensino que possuem Ensino Médio.

Atenciosamente,

Documento assinado eletronicamente por **Aerton de Sousa Dias**, **Secretário de Estado da Educação e Desporto em exercício**, em 11/11/2021, às 18:12, conforme Art. 5º, XIII, "b", do Decreto Nº 27.971-E/2019.

A autenticidade do documento pode ser conferida no endereço https://sei.rr.gov.br/autenticar informando o código verificador **3350707** e o código CRC **939E49A8**.

APÊNDICE D -

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA:
Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: A narrativa de ser estrangeiro

Responsável: João dos Santos Barros
Doutorado em Educação – Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna

Eu, Washington Dener dos Santos Cunha, responsável pela Instituição Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima discriminada, e concordo em autorizar sua execução nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo à instituição ou ao sigilo da participação dos seus membros integrantes. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização e o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do **Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.**

Rio de Janeiro, 08 de setembro de 2021

Washington Dener dos Santos Cunha
Diretor – Matr.: 34725-2

Washington Dener dos S. Cunha
Diretor da Fac. de Educação
EDU / UERJ
Matr.: 34725-2
ID: 3345337

Professor Dr. Luiz Antonio Gomes Senna
Rua São Francisco Xavier, 524 Sala 12.037-F • 20550-900 Maracanã, Rio de Janeiro / RJ, Brasil
www.senna.pro.br 55 (21) 99996-3337 <senna@senna.pro.br>