

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

CAROLINE CARLET AZAMBUJA

**ALUNAS MIGRANTES VENEZUELANAS:
Experiências de Escolarização e Convívio (Esteio/RS – 2023)**

São Leopoldo

2024

CAROLINE CARLET AZAMBUJA

**ALUNAS MIGRANTES VENEZUELANAS:
Experiências de Escolarização e Convívio (Esteio/RS – 2023)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Orientadora: Prof.^a Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin

São Leopoldo

2024

A991a Azambuja, Caroline Carlet.
Alunas migrantes venezuelanas : experiências de escolarização e convívio (Esteio/RS – 2023) / Caroline Carlet Azambuja. – 2024.
96 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

“Orientadora: Profa. Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin”

1. Educação. 2. Experiência. 3. Migração. 4. Práticas cotidianas. I. Título.

CDU 37

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

CAROLINE CARLET AZAMBUJA

**ALUNAS MIGRANTES VENEZUELANAS:
Experiências de Escolarização e Convívio (Esteio/RS – 2023)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Aprovada em 5 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Luciane Sgarbi Grazziotin – UNISINOS

Dr. Marcos Luiz Hinterholz – UFRGS

Dr. Rodrigo Manoel da Silva – UNISINOS

AGRADECIMENTOS À CAPES

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Agradecer! Sou muito grata pela finalização deste trabalho. Foram tempos de muito aprendizado, mas também de renúncias, encontros, reencontros, choros, risadas, muitas risadas. Não teria conseguido sem a ajuda de tantas pessoas, que cada qual do seu jeito, colaboraram com o andamento e a finalização desta pesquisa.

Ao PPGEDU e à Capes pela oportunidade em realizar esta investigação. Os recursos disponíveis e a experiência como bolsista foram importantes para construção da pesquisadora que me tornei. Há muito para aprender ainda, mas uma etapa fundamental é realizar esta dissertação. Eu me revi como docente e sou muito grata pela oportunidade.

À professora Luciane Sgarbi Grazziotin, que de maneira amorosa e segura, me reconduziu para a retomada desta pesquisa, assim como me acolheu e protegeu. Seu profissionalismo, trajetória e erudição me ajudaram a conduzir este trabalho. Muito obrigada, Profe Lu!

Aos professores Marcos Hinterholz e Rodrigo Manoel da Silva pelas contribuições, tempo e cuidado na leitura da qualificação deste trabalho. Todas as indicações foram muito valiosas para aperfeiçoar e dar continuidade à escrita.

Às participantes deste estudo, suas famílias que autorizaram suas falas, ao corpo docente da escola, aos funcionários e funcionárias, assim como as colegas da secretaria de educação do município de Esteio, que sempre foram solícitos com os meus pedidos. Obrigada, novamente, às jovens migrantes pelo aprendizado mútuo.

Aos professores e professoras do corpo docente do PPGEDU. Pelas aulas, pela partilha de conhecimentos, pelo amor à pesquisa e pela coragem em continuar construindo o PPGEDU, nestes mais de 25 anos. É um privilégio estar mestranda neste programa.

Às colegas da secretaria do PPGEDU pelas orientações e auxílios ao longo do tempo do mestrado. O apoio da secretaria é fundamental para o andamento e qualidade do programa. Obrigada meninas!

Ao querido Wagner, pois abriu as portas para que a parte empírica desta pesquisa fosse realizada. Ao meu amigo Ederson, um grande incentivador e exemplo na pesquisa.

À turma do mestrado, com entrada em 2022: foi uma turma muito querida e animada. Muito legal ter estado com tanta gente boa. Mas, algumas pessoas se tornaram fundamentais para que eu tivesse coragem em continuar, quando não foi tão fácil seguir. Obrigada pela escuta, pela amizade, pelos memes, pelos lanches: minhas queridas Nicole e Taina. São ricas pessoas, que o mestrado me apresentou. Também as queridas Silvana e Carina, sem esquecer as meninas do doutorado: Sabrina e Sirlei, como é bom compartilhar esta caminhada com vocês. Também é fundamental agradecer por tanto apoio às queridas Rafa e Lu, que junto ao grupo de pesquisa EBRAMIC, sempre estiveram disponíveis para me ajudar.

Ao grupo de pesquisa EBRAMIC. Muito obrigada, pessoal! Vocês são muito generosos e aprendi muito com as contribuições de todos.

Às amigas Giane, Rafa, Márcia e Gisa, durante o processo dos desdobramentos da pesquisa, sempre, foram acolhedoras e ouvintes. A amizade de vocês é ouro. Obrigada por tudo, gurias!

Aos colegas de trabalho e à equipes diretivas das escolas Sesi, tanto de Montenegro, quanto de São Leopoldo. Muito obrigada pelo apoio, pelo incentivo, em momentos que precisei me ausentar do trabalho para cumprir minhas obrigações com a dissertação.

À minha família, o núcleo mais perto: pelo apoio, pela oração, pelas palavras de incentivo, pela atenção. Obrigada Meu Pai e minha querida Dica. Ao meu irmão e minha irmã, obrigada pelo convite para voltar à docência, que me incentivou a pensar os primeiros passos e chegar até aqui. Obrigada Matheus e Tiele, pela escuta e pelo carinho de vocês.

À minha família, o núcleo do outro continente: minha mãe e querido Silvio, obrigada por toda a ajuda e incentivo. Obrigada Mãe, pelo teu exemplo. Por querer estudar sempre e não deixar que o tempo te faça desistir.

Ao Renato, pelo apoio de todos os dias. Por ler meus escritos, por me incentivar a realizar meus sonhos, por incentivar meus recomeços. Obrigada pelo teu amor, por ouvir tudo que quero contar sobre a pesquisa e por estar sempre presente. Obrigada por compartilhar a família e o caminho comigo. Aos meus filhos João Vitor e Eduardo, que me fazem entender que posso sempre mais, pelas demonstrações de amor e de admiração. Vocês são a minha força.

RESUMO

Esta pesquisa emerge da necessidade de saber como se sentem as adolescentes migrantes na escola municipal da cidade de Esteio e também conecta as experiências de sentido do grupo de alunas com as práticas cotidianas no ambiente escolar. Este estudo está inserido em dois campos do conhecimento, a educação e a migração e compõem um fenômeno social contemporâneo, que é a inserção escolar das segundas gerações de migrantes nas escolas da rede pública brasileira. No decorrer da pesquisa analisamos a legislação nacional que envolve a chegada, os encaminhamentos jurídicos e sociais, assim como a inserção das crianças e adolescentes das famílias migrantes nas escolas. O estudo foi construído com a metodologia da entrevista compreensiva e foi produzido baseado nas falas de três participantes de origem venezuelana, nas observações de campo e no uso do caderno de campo. Os resultados encontrados se relacionam, sobretudo, aos seguintes conceitos centrais: a experiência - o sentido - o relato. Também analisa em uma perspectiva de educação para migrantes avanços no campo, que são reafirmados por esta pesquisa, assim como reforçam e aprofundam os itinerários e detalhes sobre o referido grupo social, bem como a inserção no ambiente escolar, suas interações e experiências de gênero.

Palavras-chave: educação; migração; experiência; práticas cotidianas.

ABSTRACT

This research emerges from the need to know how migrant teenagers feel at the municipal school in the city of Esteio and also connects the experiences of meaning of the group of students with everyday practices in the school environment. This study is inserted in two fields of knowledge, education and migration, and makes up a contemporary social phenomenon, which is the school insertion of second generations of migrants in Brazilian public schools. During the research, we analyzed national legislation involving arrival, legal and social guidelines, as well as the inclusion of children and adolescents from migrant families in schools. The study was constructed using the comprehensive interview methodology and was produced based on the speeches of three participants of Venezuelan origin, field observations and the use of the field notebook. The results found are related, above all, to two main axes, experience and everyday practices. From an education perspective for migrants, progress has already been made, however, there are still many sections and interfaces that must be researched and systematized. Another point worked on is the network of sociability, which is involved in key aspects involving culture and gender.

Key-words: education; migration; experience; everyday practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico do crescimento das migrações	23
Figura 2 - Diário de campo	49
Figura 3 - Escola Vitorina Fabre	50
Figura 4 - Sala de Restauração.....	56
Figura 5 - Biblioteca	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Designações para migrantes.....	19
Quadro 2 - Comparativo de pedidos de refúgio da Venezuela em 2022 com os dos outros países.....	21
Quadro 3 - Diretrizes federais para migração.....	26
Quadro 4 - Revistas pesquisadas	32
Quadro 5 - Teses e dissertações	32
Quadro 6 - Cronograma da pesquisa	53
Quadro 7 - Identificação das entrevistadas	57

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO	30
2.1 A caminhada até a elaboração dos sentidos	35
2.2 A entrevista compreensiva.....	45
3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES MIGRANTES	60
3.1 Inserção no ambiente formal de educação de identidade e de cultural vivenciados.....	62
3.2 Processos de interação do grupo de alunas e as experiências de gênero..	69
4 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS	73
REFERÊNCIAS.....	77
APÊNDICE A - ESTADO DA ARTE.....	89
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ALUNAS DA ESCOLA	91
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	93
APÊNDICE D - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE LUZMARI VERDE	94
APÊNDICE E - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE MARIARYELLIS SALAZAR	95
APÊNDICE F - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE SUSJERLIS ALDANA.....	96

1 INTRODUÇÃO

A cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar a nossa cultura (Chimamanda Ngozi Adiche, 2015).

Ao iniciar esta pesquisa, de forma oficial, muitas foram as vivências e atravessamentos. Por vezes, pareciam desconectados, mas que de alguma forma, fazem parte dos resultados desta pesquisa e do meu jeito de escrever e me colocar como pesquisadora. Na graduação, me interessei em estudos sobre mulheres e meninas, em especial recortes na esfera educacional. Também literaturas como *O segundo sexo* de Simone de Beauvoir, *Gênero como categoria de análise* de Butler ou *A história das mulheres no Brasil* da Maria Del Pryori aprofundavam o interesse sobre questões culturais e o papel das mulheres na sociedade e como fenômeno social. Mas, também queria pesquisar tudo que envolvia os direitos humanos. Hoje, considero que começar a partir de alguns conceitos, ajudou a operar com outros eixos centrais nesta pesquisa, que são a experiência, as práticas cotidianas das participantes e relato feito por elas, que ajudam a moldar o objetivo principal deste documento.

Assim sendo, como descreve Larrosa (2015): “[...] este é o saber da experiência: o que se adquire no modo com alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. No sentido que o autor traz, entendo que a experiência de cada um é única e desta forma, defendo aprofundar a discussão por essas ideias, que fortalecem o estudo e seus desdobramentos nas vidas das entrevistadas.

Todavia, à medida que a pesquisa era desenvolvida e aprofundada, mais conceitos eram adensados para poder entender as vivências relatadas pelas participantes e as suas relações de experiências de sentido. Dito isso, também tensionar a discussão sobre essas experiências, não de uma forma imperativa, mas observar as crenças, hábitos e práticas. Hinterholz (2023, p. 2) ao escrever sugestões e retornos no parecer da banca de qualificação desta pesquisa, indica:

É por meio das interações sociais que inventamos e amplificamos códigos estéticos e, conseqüentemente, os modos de perceber o mundo e perceber-se a si mesmo. Pensar a experiência é pensar os modos como somos subjetivados por discursos e representações, através dos quais forjamos nosso ser.

Possivelmente este é o saber que busca analisar as relações de sociabilidade, ouvindo e as experiências vivenciadas na realidade escolar das alunas adolescentes migrantes na cidade de Esteio, no Rio Grande do Sul.

Pesquisas com e para os indivíduos em deslocamento tem ficado em evidência e demonstrado uma preocupação de uma parte da sociedade com os desdobramentos deste fenômeno, a migração. Buscar outras opções de vida, tendo que viver situações de vulnerabilidade que a situação de refúgio ou migração pode gerar, seja por questões climáticas, econômicas ou políticas, se porque é a opção mais segura, no momento, daqueles indivíduos, também gera um conjunto de desafios a serem analisados que ultrapassam os processos de ensino-aprendizagem nas escolas. Lugar que escolhemos como *locus* de nosso estudo. A questão da escolarização é, de modo geral, sofrida, dos reinícios das famílias de migrantes e que também, me atravessa como sujeito e gera um valor pessoal e afetivo para esta pesquisa, maior do que eu, ao iniciar a investigação, imaginei. “Migrar é inerente à vida humana, um direito – mas nem sempre é um ato voluntário” (Cararo; Souza, 2020, p. 11).

Em conjuntura com a contextualização sobre o tema, também indico que o objetivo geral deste estudo é: **Identificar o processo de inserção das alunas migrantes venezuelanas, na rede de ensino regular de Esteio, analisando as redes de sociabilidade construídas por elas e as distintas experiências vivenciadas no percurso de escolarização.**

Além do objetivo cerne da pesquisa, é importante relacionar a alguns questionamentos e a relevância do meu interesse por esta investigação. A vontade de estudar mais sobre a temática migratória e as pessoas que vivenciam estas experiências não iniciou na entrada no curso de mestrado, mas em 1998, ao realizar intercâmbio para Alemanha e sentir como era ser migrante em um país com língua e cultura diversas. Após esta vivência, realizada em um contexto estruturado, com objetivo de estudos e trabalho, voltei a vislumbrar a referida temática como objeto de estudo. Ser migrante, estar migrante. Porém, foi só durante o curso de Letras Português/Alemão¹, a qual sou licenciada, que obtive novos contatos com o tema, que corroboraram para o ímpeto de retornar para a academia e realizar esta

¹ Licenciatura em Letras Português/Alemão finalizada em 2016, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

pesquisa. Em função destas conjunções de vida e de trajetória, outras questões também são relevantes para orientar este estudo e convergem com o objetivo principal:

- a) identificar as leis e documentos institucionais que garantem o estado de direito para alunas migrantes no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul, na cidade de Esteio;**
- b) examinar as redes de sociabilidade e os processos de interação do grupo de alunas, migrantes venezuelanas, na escola Vitorina Fabre;**
- c) analisar, no processo de inserção escolar, as experiências de gênero e experiências de identidade e de cultura vivenciados pelas alunas.**

Para obter respostas às questões apresentadas, é interessante aprofundar os motivos da relevância e da aderência desta pesquisa. Portanto, na graduação, realizei estágios que envolviam literaturas sobre processos de aprendizagem em outros idiomas e da língua portuguesa. Nesse cenário, percebi e identifiquei como eram incipientes as reflexões sobre estudos que abrangessem didática ou metodologia no ensino de língua portuguesa para refugiados e migrantes. Este cenário também reforçou o interesse sobre a temática e a vontade em entender questões culturais e relações sociais que gravitavam em torno dos grupos que vivem e experienciam deslocamentos.

Apesar da pouca abordagem no espaço universitário, meu contato se renovou com o estudo e organizações para ministrar a Língua Portuguesa como Acolhimento (PLAc)² para refugiados e migrantes, na época, no cerne do projeto, que hoje é o Tarin³. O Tarin é um programa, em vigência até hoje, vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Os objetivos do programa são acolher e auxiliar migrantes e refugiados em demandas relativas ao ensino da língua portuguesa e integração social. Também auxilia na formação de novos docentes que possam ministrar a língua portuguesa como acolhimento (PLAc) para migrantes e refugiados. Participei algum tempo do projeto, em seu início. Mas, não pude continuar participando, como aluna, pela minha agenda de trabalho da época (Unisinos, 2023).

Este tempo que estive envolvida com o relativo projeto, refez algumas percepções que eu tinha, de como ensinar língua portuguesa para estrangeiros, pois

² Para quem quiser saber mais sobre a temática, indico a leitura da dissertação de Ana Paula de Araújo Lopez (2016): *Subsídios para o planejamento de cursos de Português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil*.

³ Maiores informações em: <https://www.unisinos.br/tarin>.

a situação dos nossos alunos e alunas não eram de alguém que estava no Brasil para realizar uma troca cultural. As especificidades da situação da migração forçada e do refúgio apareciam nas aulas e foi a pedra angular para que se (re)iniciasse os estudos sobre migração. Porém, ainda vislumbrava um ensino padrão para os sujeitos migrantes e refugiados e à medida que o campo entre as migrações contemporâneas e a educação avançava, também se aprendia como os processos escolares precisavam ser revistos para atender a esta demanda de crianças e jovens que chegavam com suas demandas. O fato é que a entrada dos refugiados e migrantes nas escolas do Brasil, suscitaram mudanças nas diretrizes nas rotinas escolares e refletiram em uma direção crescente de estudos na academia (Muniz; Faddul, 2018).⁴ Muitos trabalhos publicados eram e ainda são, em sua grande maioria, do campo da Linguística Aplicada, voltados para o ensino da Língua portuguesa. O aperfeiçoamento do ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) tem sido objeto de estudo, visto que a língua pode ser um acesso ou um empecilho.

[...] um dos destinos dos deslocados forçados, aumentou, nas escolas de Ensino Básico do país, o número de estudantes cuja primeira língua não é o português. Entre 2008 e 2016, esse aumento foi de 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil, de acordo com dados tabulados pelo Instituto Unibanco (2018) a partir do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Bizon; Diniz, 2016, p. 89).

Entre começos, paradas e recomeços, a busca por este estudo se tornou um objetivo, porém, instigante. Certamente, quando atuei como professora voluntária, em 2022, em período pandêmico, ensinando língua portuguesa - português como língua de acolhimento (PLAc) de forma online, para grupos situados em Pacaraima, cidade do estado de Roraima, me instigaram a rever meus conhecimentos, mas não só o que tangia a minha formação, como também, a experiência das alunas que pude conhecer. Esta experiência me motivou a pesquisar mais sobre migrantes e refugiados. Não sabia para que turma iria dar aula, mas o interessante é que minhas alunas eram todas da Venezuela e estavam chegando em Pacaraima, uma das principais fronteiras terrestres utilizadas por venezuelanos para entrada no Brasil. Cararo (2020, p. 181) contextualiza:

⁴ Maiores informações em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-para-inserir-refugiados-nas-escolas-brasileiras>.

A maioria dos imigrantes fica em Pacaraima por pouco tempo e se dirige à capital, para dali seguir para outras localidades. Mas essa estadia, ainda que curta tem causado tensões sociais perante a ineficiência do poder público para suprir a nova demanda. Para se ter ideia, o primeiro abrigo foi inaugurado em novembro de 2017, para receber indígenas venezuelanos do povo warao – imigrantes especialmente vulneráveis.

Os grupos indígenas, de origem venezuelana, também migram a procura de melhores condições de vida. Reforçando quanto a crise econômica e social se aprofundou naquele país e que para estes grupos também há muitas faltas, os fazendo procurar outras localidades (Carta Capital, 2017).⁵ Dentre os migrantes venezuelanos que têm circulado pelo Brasil nos últimos anos, em busca de melhores condições de vida, estima-se a presença de aproximadamente 4 mil indígenas.

Em 2019, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) estimava a presença no Brasil de três etnias entre esses migrantes: Warao, representando 68% do total. Conforme o portal de mapeamento das comunidades e aldeias indígenas, vinculado à universidade do Rio Grande do Norte, sinaliza que nos últimos cinco anos a tribo Warao tenha migrado pelas fronteiras terrestres brasileiras, trazendo consigo outras especificidades para seu acolhimento no país, como:

Os Warao são um grupo étnico habitante, em sua maioria, do Delta do rio Orinoco, na República Bolivariana da Venezuela. Mesmo que ocupem tradicionalmente uma vasta região que abarca o estuário do Orinoco (no estado venezuelano de Delta Amacuro), também são encontrados em estados vizinhos como os de Monagas, Sucre, e Bolívar, além de circularem pela região transfronteiriça com a Guiana. Em 2011, conforme censo do Instituto Nacional de Estadística da Venezuela, havia 48.771 Warao no país, 6,73% de sua população indígena total. Já em 2019, segundo estimativa da ACNUR, crê-se haver cerca de 49 mil Warao, aí computados os em situação de trânsito, migração e/ou refúgio (ACNUR, 2019, p. 17).

Embora o referido grupo não seja foco desta pesquisa, estes também farão uso dos processos que os órgãos brasileiros utilizam para outros cidadãos venezuelanos. São grupos ultra vulneráveis e que, por suas muitas dificuldades e especificidades, também devem receber os devidos encaminhamentos jurídicos e assistências. Conforme a Plataforma de coordenação interagencial para refugiados e migrantes da Venezuela (R4V, 2023)⁶, até julho de 2023, havia no Brasil, um total de 477.493 refugiados e migrantes de origem venezuelana. Esses números são

⁵ Maiores informações no endereço: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/conjunturando/a-tragedia-economica-venezuelana/>.

⁶ Maiores informações em: <https://www.r4v.info/pt/brazil>.

frequentemente atualizados, no próprio *site*. É relevante contextualizar as mudanças nas migrações, de acordo com Cararo *apud* Silva (2020, p. 191), já que:

A Venezuela tradicionalmente recebeu muito imigrantes. Vale destacar que, no período em que muitas nações viviam governos ditatoriais na América do Sul, ela foi um porto seguro para muitos perseguidos pelos regimes e vítimas de conflito. Esse quadro começou a mudar no final dos anos 1980, quando passou a enfrentar dificuldades econômicas e virou ponto de origem de fluxo para outras localidades. Mesmo com essas mudanças na onda migratória, os venezuelanos no Brasil sempre representaram números bastante modestos, apesar de serem países limítrofes. Essa realidade mudou a partir de 2015, quando aumentou a circulação entre os vizinhos pela fronteira em decorrência da crise econômica, social e política que atingiu a Venezuela.

Após 2018, mesmo no período mais difícil da pandemia, entre 2021 e 2022, as pessoas saíam do país para migrarem ao Brasil. A partir deste panorama e destas vivências, o meu interesse na temática aumentou e quis entender mais sobre a linha de investigação que interliga educação, migração. Essa interligação entre os estudos nestes campos. Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015) já indicavam pesquisas nestes nichos, mas em específico, pesquisas sobre as particularidades de como são protegidos os direitos dos referidos grupos e como está a inserção escolar dos filhos e filhas das famílias de refugiados e migrantes no hemisfério norte.

Neste sentido, a abordagem desta pesquisa é voltada para as segundas gerações de migrantes. Como já comentado, em outros campos do conhecimento, como Das Ciências Jurídicas e Sociais, assim como das relações internacionais e da linguística havia pesquisas sobre migração e refúgio. Mas, em especial na educação, ainda havia e há objetos e sujeitos que podem ser investigados, tensionados e que contribuiriam para outras discussões e tensionamentos acerca do campo. Conforme Giroto e Paula enfatizam (2020, p. 168):

Na área educacional existem poucos trabalhos que abordam refugiados e imigrantes. A predominância de trabalhos está em outras áreas como Direito, Geografia, Psicologia e Ciências Sociais. Além disso, mesmo quando as pesquisas são voltadas para a questão do ensino, são discutidas as questões do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, técnicas e métodos. Ou seja, as produções acadêmicas abordam predominantemente questões como a inserção desses estrangeiros no meio, os desafios, políticas e o ensino de línguas.

Os autores sinalizam ainda que fenômenos como o aprendizado da língua portuguesa, currículo e devem ser mais pesquisados, corroborando com as definições e os objetivos desta pesquisa. Os autores ainda reforçam, da seguinte

maneira: “[...] porém, poucos trabalhos apresentam uma preocupação mais aprofundada nas questões dos estrangeiros como, por exemplo, processos de escolarização, relação entre aluno-aluno e aluno-professor, currículo e acesso ao ensino superior” (Giroto; Paula, 2020, p. 169).

Fortemente, o fenômeno dos processos de escolarização das jovens precisa ser dialogado, revisitado, sistematizado. Estamos incluindo, acertando? Estes são apenas alguns aspectos. A vinda dos migrantes para as escolas do Brasil, como já escutei sobre a temática, ao relatar meu objeto de pesquisa, não é uma moda passageira. O fenômeno contemporâneo da migração se aprofunda em diversos locais no mundo e não olhar para as particularidades e as especificidades é negar um direito humano, pois, como sociedade é necessário repensar os processos que a escola faz uso e a opções que vivenciam esses grupos, uma vez que “[...] não acolhidos e sem hospitalidade, os ocupantes são apenas tolerados” (Agier, 2015, p. 38).

Zygmunt Baumann (2016), importante pensador sobre migrações e seus desdobramentos na contemporaneidade, coloca que a migração não é um fenômeno recente, mas acompanha a história da humanidade. O autor ainda reflete sobre o modo de vida moderno, que cria uma narrativa exclusiva de pessoas que são excessivas, não empregáveis, não toleráveis, rejeitadas por conflitos e que são transformadas de forma sociais e políticas, indicando as lutas pelo poder. O autor ainda sinaliza que migrantes econômicos são bem-vindos, no sentido de que se submetem a trabalhos de mão de obra barata, pela necessidade premente, pela emergência da sobrevivência, da fome, da subsistência. Assim sendo, migração é um conceito multifatorial. A impossibilidade de se ter uma vida digna e em segurança nos seus próprios locais de origem, faz com que as pessoas necessitem ultrapassar barreiras geográficas. O fenômeno migratório é um certame global e, na atualidade, questão visibilizada como pungente e delicada, visto as demandas que se atravessam e são trazidas pelos sujeitos que migram, assim como mobilizam os locais que os recebem.

Consideremos que os deslocamentos humanos fazem parte do desenvolvimento das civilizações, compondo o desdobramento cultural e humano de gerações e que, portanto, não é um fenômeno moderno, mas sim, que apresenta novas facetas, dinâmicas e se desdobra em diferentes campos do conhecimento. Um fato que chama a atenção é que há muitas nomenclaturas para designar as

esferas jurídicas de pessoas que migram, por isso, para este estudo, julguei importante contextualizar algumas definições e status sobre quem migra.

As definições de imigrante e emigrante se alteram, na medida em que se olha de onde vem e para onde vai o sujeito específico (Sayad, 1991). Optei por começar esta pesquisa utilizando migrantes e refugiados, mas para facilitar a leitura, fiz a opção de usar apenas o termo *migrante*, pois esta palavra traz em sua etimologia a profundidade que a situação da migração, por necessidade, apresenta (Dicionário Priberam, 2023).

Outra questão, que penso ser relevante neste aspecto, é a evolução do campo de estudos, que, conforme Farias (2015, p. 37), também influencia no uso do termo migração, deixando de usar os⁷ prefixos, sinalizando o crescimento da temática e sua relevância, por si só. No Dicionário de Etimologia (2023), também encontrei o seguinte significado:

A palavra migração vem do latim *migro*, que significa "ir de um lugar para outro". Assim, o que denominamos migração demográfica é o deslocamento realizado por um indivíduo ou por um grupo de pessoas, que se desloca de um lugar para outro no qual pretende viver, fixar residência.

No *site* do Museu da Migração (2019), encontrei a seguinte definição para o fenômeno da migração:

[...] as palavras em seu uso cotidiano podem nomear objetos, lugares, pessoas e até fenômenos sociais. Migrante, imigrante, refugiado, estrangeiro.... Quando referidas às pessoas que atravessam uma experiência tão complexa como a do deslocamento humano, pode parecer por vezes que algumas palavras se sobrepõem umas às outras. Qual a diferença entre imigrante e migrante? Estrangeiro e refugiado? Afinal, qual termo é o mais correto?

Desta forma, assim como organizado por Magalhães (2023, p. 24), também considero importante sistematizar essas designações.

⁷ No *site* da ACNUR, na parte de perguntas frequentes, a agência sinaliza a importância em diferenciar "refugiados" e "migrantes", e também esclarece que para manter a clareza sobre as causas e o caráter dos movimentos, bem como destacar as obrigações devidas às pessoas refugiadas não é interessante tratar as duas definições como sinônimos, pois retira o foco de proteções legais e das necessidades específicas vivenciadas por pessoas refugiadas, como proteção contra a devolução e contra ser penalizado por cruzar fronteiras para buscar segurança sem autorização. Não há nada ilegal em procurar refúgio – pelo contrário, é um direito humano universal.

Quadro 1 - Designações para migrantes

Termo	Definição
Migrante Internacional	Qualquer pessoa que se encontre fora de um Estado do qual seja cidadão ou nacional ou, no caso de um apátrida, do seu Estado de nascimento ou residência habitual. O termo inclui os migrantes que pretendem deslocar-se de forma permanente ou temporária, e os que se deslocam de forma regular ou documentada, bem como os migrantes em situação irregular.
Pessoas Deslocadas	Pessoas ou grupos de pessoas que foram forçadas, obrigadas a fugir ou deixar suas casas ou locais de residência habitual, seja através de uma fronteira internacional ou dentro de um Estado. Normalmente em resultado ou para evitar os efeitos de conflitos armados, situações de violência generalizada, violações dos direitos humanos ou desastres naturais ou de origem humana.
Apátrida	Uma pessoa que não é considerada nacional por nenhum Estado sob aplicação de sua lei.
Requerente de Asilo	Um indivíduo que está buscando proteção internacional. Em países com procedimentos individualizados, um requerente de asilo é alguém cuja reivindicação ainda não foi finalmente decidida pelo país em que o apresentou. Nem todo asilo requerente acabará por ser reconhecido como um refugiado, mas cada refugiado reconhecido é inicialmente um requerente de asilo.
Refugiado	A pessoa que, por fundado temor de perseguição por razões de raça, religião, nacionalidade, pertença a um determinado grupo social ou opinião política, está fora do país de sua nacionalidade e não pode ou, devido a esse medo, é incapaz de voltar a ele.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda, colaborando com a conceituação do fenômeno migratório, Sayad (1991, p. 15) reforça que a migração é um deslocamento de pessoas, dentro dos espaços da sociedade, mas em primeiro momento, no espaço físico. O autor descreve:

[...] o espaço dos deslocados não é apenas um espaço físico, ele também é um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião).

Portanto, o mundo está em movimento e novas fronteiras, não apenas geográficas, mas também políticas, econômicas, culturais e sociais, se formam e para alguns cidadãos, pensando nos estados que compõem na atualidade a geografia mundial, as migrações ocorrem por variados objetivos individuais. Outras autoras, também pesquisadoras do fenômeno migratório, como Bartlett, Rodriguez e Oliveira (2015), colocam que a gestão das populações migrantes e a prestação de serviços sociais e educativos básicos tornaram-se preocupações prementes em todas as regiões do mundo.

Assim, também tem sido, no Brasil. Pesquisar sobre as condições e especificidades da migração em outros lugares do mundo, movimentos migratórios que são noticiados a muitas décadas, a histórica migração do México para o EUA ou a mais recente crise humanitária do hemisfério norte, que iniciou com a guerra que atinge a população da Ucrânia. Há também as migrações oriundas da palestina, a partir da invasão de Israel e aquelas que não são tão expostas, mas que tem uma demanda contínua, como as pessoas que buscam condições estáveis de vida, que são oriundas da Líbia (ACNUR, 2023)⁸, situado no norte da África, ou migrantes do oriente médio. O fenômeno migratório é persistente e desafiador. Dito isso, ressalto que migrações norte-norte ou de outros continentes, como citados neste parágrafo, embora bastante significativas, não são prioridade deste estudo. Assim como já sinalizado, a migração sul-sul, entre os Estados da América do Sul, é o foco desta investigação.

No caso das migrantes venezuelanas, contempladas nesta pesquisa, é mister sinalizar que esta migração é forçada, pois em função da situação do estado da Venezuela têm desolado famílias, tanto pela desvalorização da sua moeda, que também faz parte da crise econômica, como pela instabilidade política, que gera pobreza, miséria e falta de perspectivas para as famílias migrantes (OIM Brasil, 2023)⁹. Conforme Silva (2017, p. 191), a situação do país pode ser descrita de tal forma:

⁸ Maiores informações em: <https://www.acnur.org/portugues/onde-estamos/oriente-medio-e-norte-da-africa/>.

⁹ Maiores informações no endereço: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/52-dos-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-entrevistados-sentem-necessidade-de-apoio-emocional-mostra-pesquisa>.

Num primeiro momento, percebeu-se um aumento de movimentos pendulares, em que os venezuelanos e vinham ao Brasil para obter produtos e retornavam para a Venezuela. Como a crise continuou intensa, muitos decidiram deixar de vez o país e se fixar em outras localidades, entre elas o Brasil. Desde 2016, o número de emigrantes venezuelanos para cá aumenta gradativamente, mas, apesar disso, não somos seu principal destino – Colômbia, Equador e Peru recebem muito mais pessoas. Dada a vulnerabilidade dessas pessoas, em virtude de estarem fugindo de uma grave crise em sua terra natal – o que permite classificar este fluxo como migração forçada -, faz necessário que os países ofereçam condições de acolhimento e promovam uma integração efetiva para que esses migrantes possam reconstruir suas vidas e contribuir com seu novo país.

Para contextualizar melhor a dimensão do fluxo migratório venezuelano, assim como, contextualizar a crise econômica, social e política que vive a Venezuela, neste momento da pesquisa, o recorte de tempo escolhido, é importante verificar a quantidade de pedidos de refúgio no ano de 2022, comparado com outros países, disponibilizado pela ONG OBMigra (ver Quadro 2 a seguir).

Quadro 2 - Comparativo de pedidos de refúgio da Venezuela em 2022 com os dos outros países

Principais países	Nº de solicitações
Total	50.355
Venezuela	33.753
Cuba	5.484
Angola	3.418
Colômbia	744
China	512
Nigéria	459
Afeganistão	405
Peru	403
Líbano	387
Guiana	345
Marrocos	326
Irã	246
Gana	212
Paquistão	212
Haiti	208
República dominicana	199
Rússia	184
Camarões	166

Suriname	166
Senegal	158
Outros	2.368

Fonte: Elaborado por OBMigra, a partir dos dados da CG-Conare, solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (Brasil, 2022).

Os referidos dados, assim como os produzidos pelas agências internacionais e suas representações nacionais sinalizam a mudança e incidência da migração nos últimos cinco anos. Isto posto, com o relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) de 2021, há 26.6 milhões de deslocados no mundo, sendo Síria e Venezuela, os países com a maior expressividade. No Brasil, o observatório das migrações internacionais (OBMigra) formaliza, corroborando a informação, que, desde 2020, venezuelanos foram a nacionalidade que mais realizou pedidos de ingresso em solo brasileiro (132,5 mil), seguida pelos haitianos (30,2 mil) e cubanos (8,1 mil). O relatório de 2022, também informa:

A exemplo do que se verificou ao longo de toda última década, o ano de 2022 seguiu como um período de transformações para a dinâmica da mobilidade humana internacional em escala global, com reflexos para os deslocamentos forçados de maneira mais geral e o próprio refúgio de maneira mais específica. Estas transformações atravessam diferentes escalas e alcançam o Brasil, que observou a intensificação dos fluxos humanos que se deslocaram para o país em busca de proteção em razão de perseguição relacionada a questões de raça, religião, opinião política, nacionalidade, pertencimento a grupos minoritários, ou mesmo em meio a circunstâncias estruturais de desorganização da vida social, e consequente risco, ou efetiva violação dos direitos humanos (OBMigra, 2022, p. 41).

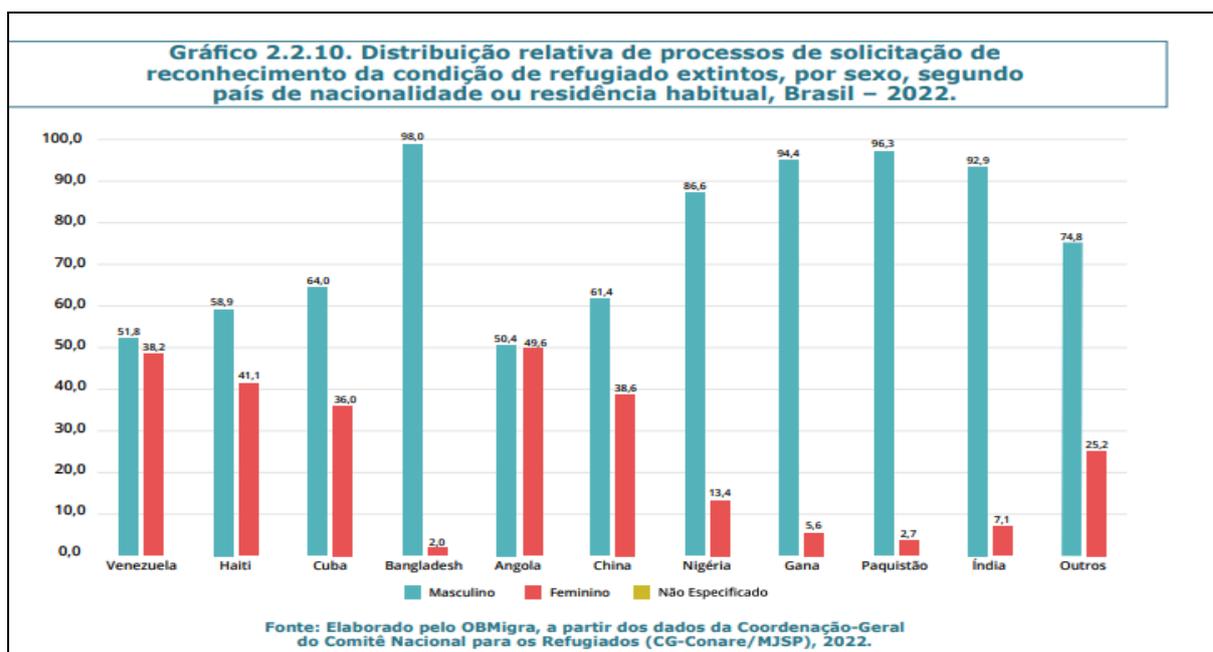
Ainda no mesmo relatório de 2022, a OBMigra traz à luz uma nova vertente das migrações modernas: a feminização das migrações. Este nicho das migrações é, em parte, contemplado nesta pesquisa. Pois, ao escolher investigar apenas as meninas estudantes da escola, me deparei com seus relatos sobre como chegaram à cidade de Esteio, em que a maioria citava as mães como responsáveis diretas pela sua travessia, cuidado e permanência. Assim como, as maiores responsáveis e encarregadas pela manutenção da família no Brasil. Desde 2011, este aumento vem sendo analisado nas agências de referência sobre migração e sendo visibilizados, demonstrando novos aspectos do fenômeno. “No ano de 2021, foi contabilizado, um total de 151.155 imigrantes, sendo 67.772 registros de mulheres, ou seja, quase a metade dos imigrantes registrados no país” (OBMigra, 2022, p. 3) e a migração

venezuelana tem sido a maior responsável pelo aumento desta característica das migrações.

O relatório também contempla informações de que além das migrantes venezuelanas, há também um aumento de cubanas e haitianas, além de um rejuvenescimento deste público, o que também reforça as escolhas desta pesquisa. É tempo de olhar com mais aprofundamento, as interfaces sociais vivenciadas pelas mulheres e meninas migrantes. Desta forma, seguindo nesta linha, reforço a importância de mais trabalhos sobre a feminização das migrações e em especial, das relações nas escolas e nas esferas voltadas ao trabalho para elas.

A seguir, representado na Figura 1, o gráfico também elaborado pela OBMigra (2022, p. 38), demonstra o crescimento das migrações.

Figura 1 - Gráfico do crescimento das migrações



Fonte: OBMigra (2022, p. 38).

A estrutura para receber tamanha demanda vem sendo construída e desde 2018, as pessoas são recebidas pela chamada “Operação acolhida”¹⁰, pois no início deste processo de deslocamento, entendia-se que as pessoas migrantes necessitam de cuidados e atenção básica, para após estes primeiros aportes, iniciarem outros

¹⁰ Uma grande força-tarefa humanitária executada e coordenada pelo Governo Federal com o apoio de entes federativos, agências da ONU, organismos internacionais, organizações da sociedade civil e entidades privadas, totalizando mais de 100 parceiros, a operação oferece assistência emergencial aos refugiados e migrantes venezuelanos que entram no Brasil pela fronteira com Roraima.

processos, como aprender o idioma local, arranjar empregos e incluírem seus filhos e filhas na escola. Também após um tempo de espera para regularização de documentos, podiam realizar processo de interiorização para outros estados brasileiros. Conforme o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) do Brasil, comparado com outras localidades, o país tem um número baixo de refugiados. As nacionalidades que mais solicitam refúgio são da Venezuela 76,3%, Senegal 2,8% e Haiti 4,0%. Ainda segundo a ACNUR, 46,8% das pessoas reconhecidas como refugiadas eram crianças, adolescentes e jovens com até 24 anos de idade. Nas questões de gênero também se observa números diferenciados entre homens e mulheres. Neste mesmo levantamento, pedidos de aprovação de refúgio indicam 32,82% de público feminino, em contraste com o masculino de 62,18%.

Neste panorama, o acolhimento brasileiro e os encaminhamentos para organizar moradia, oportunidade de trabalho ou acessos à saúde básica são necessários para o grupo de estrangeiros. Após os encaminhamentos das questões iniciais de assistência social é que se pode direcionar quem migra para usufruir de outros direitos humanos, como o acesso à educação. Um outro aspecto, que julgo importante na composição deste objeto, é como se dá o contato constante com a língua portuguesa. Como os migrantes são orientados para poder se comunicar no idioma novo e poder recomeçar suas vidas em uma nova cultura. Segundo o relatório anual da Cátedra Sérgio Viera de Melo (2022, p. 17):

O conhecimento da língua portuguesa é um dos desafios enfrentados pela população deslocada forçada recém-chegada ao Brasil. Sem a língua portuguesa, há uma grande dificuldade na inserção social e laboral dessas pessoas. Não somente para a integração local, mas o conhecimento da língua portuguesa também é importante para garantir a proteção, já que muitas vezes a rede local de serviços comunica-se apenas por meio dessa língua.

Desta forma, a relevância e o interesse dos migrantes em se apropriarem da língua é uma questão de sobrevivência. Ao estarem em outro país, novos desdobramentos culturais são gerados e também há novos desafios que tangem as questões identitárias, que podem incluir ou excluir os migrantes dos ambientes de fala constante em Língua Portuguesa, incluindo a escola. Na cidade de Esteio, essas relações foram estabelecidas com a intensificação da chegada dos migrantes na cidade, que por sua vez, fez movimentos de inclusão e suporte aos grupos

relacionados em situações de refúgio, desde meados de 2015 (Esteio, 2023).¹¹ Conforme relatório MIGRAcidades de 2020: “Entre abril de 2018 e agosto de 2020, Esteio recebeu cerca de 391 venezuelanos por meio da estratégia de interiorização do Governo Federal (Operação Acolhida, 2020)”. Desta forma, a cidade gradativamente se estruturou para receber e acolher migrantes ou refugiados de qualquer origem. Assim também, aumentando a entrada e o acolhimento de crianças e adolescentes migrantes nas escolas. Para contextualizar o porquê de muitos migrantes morarem em um bairro específico da cidade, penso ser relevante olhar, mesmo que superficialmente, para a história desta localidade e a relação com este estudo.

Conforme Magalhães, Conte e Escosteguy (2020, p. 6):

A cidade de Esteio é conhecida por ser o espaço acolhedor onde se situa Parque de Exposições Assis Brasil, cujo destaque se dá, anualmente, com a feira que expõe as novidades concernentes à agricultura e pecuária, apresentação de máquinas, artesanato local e de vários municípios do Sul, bem como a agricultura familiar que é um ponto forte da exposição anual. Integrante da microrregião de Porto Alegre, a cidade localiza -se a 16 km da capital do Rio Grande do Sul. Sua história está vinculada à história de São Leopoldo, sendo que em 1946, Esteio torna-se Vila e, em 1948, distrito.

Como usualmente nas localidades, quem tinha poder aquisitivo escolhia lugares que melhor lhe convergiam e, quem não podia, residia onde sobrava. Neste caso, o bairro Pedreira se tornou um bairro com estigma na cidade, assim como explicam Magalhães, Conte e Escosteguy (2020, p. 6):

Os primeiros moradores da Vila Pedreira instalaram-se há mais de 50 anos no local às margens da BR-116, um espaço aberto que trazia o conforto da ideia urbanizadora. Na década de 1980, a Associação de Moradores local adquiriu a área e, desde então, reivindica a regularização fundiária. Segundo informações da Secretaria Municipal de Planejamento Urbano e Gestão de Esteio, o local, onde hoje existe a VilaPedreira, foi ocupado antes da emancipação da cidade

Os autores ainda explicam:

As terras eram de propriedade de Oswaldo Kroeff, que permitia a exploração de pedras pelo executivo leopoldense. As pedras extraídas por trabalhadores destinavam-se ao calçamento das ruas de São Leopoldo e de seus distritos. A importância do local, enquanto exploração econômica, ficou registrada na história e na memória, posto que originou o nome de um

¹¹ Maiores informações no endereço: <https://www.esteio.rs.gov.br/noticia/21524/1057?titulo=Espa%C3%A7o+Oportunidades+itinerante+promove+atendimentos+a+migrantes+e+refugiados+em+Esteio>.

espaço periférico da cidade de Esteio. Nessa ordem, a partir dos sujeitos que trabalharam na construção inicial da BR-116, bem como daqueles que atuaram em frentes de trabalho oferecidas com a extração de pedras destinadas à pavimentação de ruas e de avenidas de localidades no entorno de Esteio, formou-se gradativamente a Vila Pedreira (Magalhães; Conte; Escosteguy, 2020, p. 7).

Diante deste cenário histórico, para construir uma linha do tempo e chegar no estudo na escola da referida cidade, compilei diretrizes normativas que são relevantes para retomar e entender como são disponibilizadas as vagas escolares pelas instituições brasileiras, tanto em nível federal, estadual, como na esfera municipal. A sistematização da documentação auxilia na historicização de como o país e a cidade tem realizado o acolhimento inicial dos migrantes. Ressalto que estas normativas detêm um caráter amplo e estão sinalizadas neste trabalho em termos gerais. Os estados da federação, em geral, também seguem estas diretrizes:

Quadro 3 - Diretrizes federais para migração

Leis federais	Descrição
Lei de Refúgio (Lei nº 9.474/1997) (Brasil, 1997)	Estabelece as normas para a concessão de refúgio no Brasil, em conformidade com a Convenção de 1951 sobre o Estatuto dos Refugiados e seu Protocolo de 1967. Define quem pode ser reconhecido como refugiado e estabelece os procedimentos para solicitar asilo.
Política Nacional de Imigração (Lei nº 13.445/2017) (Brasil, 2017)	Define as regras gerais para a entrada, permanência e saída de estrangeiros no Brasil, independentemente de sua condição de refugiado. Prevê direitos e obrigações para imigrantes e regulamenta os procedimentos para concessão de vistos e autorizações de residência.
Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/1980) (Brasil, 1980)	Regula a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, incluindo regras para entrada, permanência, trabalho e deportação de estrangeiros que não se enquadram na condição de refugiado.
Decreto nº 9.199/2017 (Brasil, 2017)	Regulamenta a Lei de Refúgio e estabelece os procedimentos para a solicitação e o reconhecimento do status de refugiado no Brasil.
Decreto nº 9.427/2018 (Brasil, 2018)	Regulamenta a Política Nacional de Imigração e estabelece as regras para a concessão de vistos de trabalho, residência e outras autorizações para imigrantes no Brasil.
Declaração Conjunta da VIII Reunião Técnica Internacional sobre Mobilidade Humana de Pessoas Venezuelanas na	Embora não seja uma lei, esta declaração estabelece princípios e diretrizes para a abordagem da mobilidade humana na América do Sul e promove a proteção dos direitos dos migrantes e refugiados na região.

Região (Brasil, 2022)	
-----------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da ACNUR (2023).

No município que ocorre este estudo, os grupos de refugiados e migrantes, ao chegarem na cidade, são recebidos pela secretaria dos direitos humanos e se encaminham para o espaço mundo (Bassôa, 2022)¹² que realiza trâmites gerais para a organização das famílias e um melhor acolhimento. Só, após registros e orientações, as crianças e jovens são encaminhadas para os trâmites educacionais que forem necessários. A cidade também criou uma lei, em 2020 que ampara juridicamente os grupos migrantes na esfera educacional. A Lei Municipal nº 7.517 (Esteio, 2020), art. 9, inciso III, que rege, entre outros pontos, a garantia à educação: “I - garantir o acesso aos serviços de assistência social, saúde e educação”.

Desta forma, reforça os direitos das famílias de migrantes em realizar as matrículas nas escolas de ensino básico do município. Um dos critérios para as alunas estarem na escola e realizarem suas matrículas é a moradia, ou seja, comprovar que moram perto da instituição de ensino. Assim, a escolha da cidade se justifica, pois mostrou movimentos de inclusão e suporte aos grupos relacionados na situação de refúgio, desde meados de 2015. O relatório MIGRACidades realizado pela parceria da UFRGS e da ONU migrações, ainda sinaliza sobre a cidade de Esteio:

O município de Esteio indicou realizar pelo menos uma ação nas seguintes dimensões de Governança: Estrutura institucional de governança; Capacitação de servidores públicos; Participação social e cultural de imigrantes; Transparência e acesso à informação para migrantes; e Parcerias institucionais. E nas seguintes dimensões de Acesso a Direitos: Acesso à saúde; Acesso e integração à educação; Acesso a assistência e proteção social; Acesso ao mercado de trabalho; e Acesso e acolhimento a vítimas de violência de gênero migrantes aos serviços de proteção.

De tal modo, famílias de migrantes realizam o ir e vir desta cidade e tem o direito de inserir seus filhos e filhas nas escolas públicas vinculadas ao município. Diante deste cenário, esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Básico Vitorina Fabre. Os acessos à escola foram permitidos pela secretaria municipal de educação do Esteio. No ano de 2023, a escola foi transformada em escola integral, aumentando sua demanda de alunos e alunas, a cidade de Esteio

¹² Maiores informações em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%c3%adcias/cidades/esteio-inaugura-centro-de-acolhimento-a-refugiados-e-imigrantes-1.809498>.

também registrou mais duas escolas com matrículas de alunos e alunas venezuelanas, que seria muito interessante contemplar nesta pesquisa, mas pelo tempo do curso de mestrado, optei por apenas realizar a investigação em uma escola.

Penso ser importante compartilhar, que não conhecia a direção ou o corpo docente da escola, mas que mesmo assim, fui muito bem acolhida, no sentido de poder estar no local, com acesso facilitado, realizar as observações e as entrevistas sem qualquer restrição. Além desta facilidade de poder estar na escola, também optei pela Vitorina Fabre, pois os acessos à transportes, em virtude da proximidade da cidade que resido, São Leopoldo, tornou a localização da escola a melhor opção para a pesquisa. Importante também ressaltar este aspecto porque há mais duas escolas na cidade com matrículas regulares de migrantes, conforme listagem que me foi fornecida pela secretaria de educação.

A escola Vitorina Fabre está localizada no bairro centro e conta, na última atualização sobre as matrículas fornecidas pela própria instituição (2023), com 12 estudantes de origem venezuelana, regularmente matriculados e matriculadas, em anos diversos do ensino fundamental. Para este estudo, participarão apenas alunas do oitavo e do nono ano.

Esta escolha foi feita por entender que não teria tempo suficiente para realizar a investigação com os outros estudantes migrantes. A pesquisa foi construída em um formato qualitativo, utilizando como metodologia a entrevista compreensiva de Kaufmann (2012), que continua sendo um método e uma abordagem relevante em pesquisas na educação, que auxiliar na busca do entendimento sobre as experiências escolares das alunas e no caminho na busca dos objetivos da pesquisa.

Kaufmann argumenta (2012) que:

[...] o pesquisador deve se convencer do seguinte: ele ocupa uma posição privilegiada de observação, de captura direta da construção social da realidade através da pessoa que fala diante dele. Essa pessoa também se dá conta disso (na medida em que o pesquisador se envolve e obriga a ultrapassar as opiniões superficiais): torna-se impossível para ele jogar com as respostas, dizer qualquer coisa. A entrevista funciona de fato como uma câmara de eco da situação comum de fabricação de identidade.

Desta forma, com base nos objetivos estabelecidos e no relato sobre a importância do tema, dividi este estudo em três capítulos, que relaciono com o

levantamento das leis e documentos institucionais, já apresentados, o itinerário de inserção das alunas migrantes venezuelanas no sistema de ensino regular brasileiro, como também o processo de socialização dessas alunas no contexto escolar brasileiro, buscando entender as dinâmicas de interação e adaptação que permeiam suas experiências educacionais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Desta forma, para iniciar o segundo capítulo, retomo algumas pesquisas realizadas entre educação e migrações. Penso que é importante saber de aspectos que outras pesquisadoras e pesquisadores avançaram e o que as referidas investigações podem auxiliar nesta busca. Enfatizo a pesquisa de mestrado de Nascimento (2022), pois aprofundou parâmetros legais, que também faz parte dos objetivos deste trabalho, assim como o conceito de identidade. Apesar dos participantes não serem adolescentes, mas sim, migrantes adultos e adultas, a autora ordena a história das migrações até chegar ao momento atual do fenômeno, que também é a abordagem da nossa pesquisa. O referido trabalho conjuntura sobre as identidades e as relações importantes sobre este conceito para com os sujeitos que realizam deslocamentos e vivenciam o ser migrante ou refugiado. Este é o ponto caro para poder olhar para o campo e após realizar as análises.

A pesquisa foi realizada de forma qualitativa, o que auxiliou na condução de como estruturaria a nossa pesquisa. Ainda sobre as definições metodológicas, o trabalho de Esbell (2022) também auxiliou no direcionamento da pesquisa, na medida em que coloca a importância do trabalho documental e do levantamento bibliográfico para realizar cruzamentos que podem ser confirmados na parte empírica do trabalho. A autora também reforça a crescente migração sul-sul, enfatizando a vinda de venezuelanos/a, seu contexto histórico, a crise vivenciada no país, que impulsionou a maioria das migrações para o estado de Roraima, local da pesquisa da autora, estado que recebe, inicialmente, pela questão geográfica de fronteira com a Venezuela, muitas pessoas daquele país.

No trabalho de Furtado (2021), também se verifica uma abordagem mais aprofundada sobre as leis que regem a migração atual, historicizando a construção do aparato jurídico até chegar no seu estado da pesquisa e, também, reforça um enfoque do campo das migrações e dos direitos humanos, que no início do curso de mestrado, pensei em seguir, mas defini pesquisar outros enfoques e não aprofundei. O autor analisou respostas de profissionais da educação e gestores, sob uma outra ótica de experiência. Percebo que ainda há poucas investigações acerca de alunos e alunas mais jovens. Na procura por mais trabalhos, me deparo com a investigação de Cardoso (2022), especificamente, sobre migrantes oriundos da Venezuela. Da mesma forma que os outros trabalhos citados, a pesquisa foi realizada em outro

estado brasileiro: o Distrito Federal, abordando as especificidades da região em relação ao público estudado. A autora realizou cruzamentos entre a escolarização e a inclusão social dos alunos e alunas venezuelanos, como também aborda a importância do currículo e do Projeto político Pedagógico da escola para a real inclusão de migrantes. Nesta investigação também foram colhidas informações com o corpo diretivo e técnico, as famílias e os estudantes.

A pesquisa aproximou as reflexões que estamos organizando e obteve respostas interessantes para também refletirmos sobre a realidade da cidade de Esteio. Na procura por mais publicações, também contamos com a recente tese de Magalhães (2022) que contém aspectos que podem auxiliar na construção desta pesquisa, pela abordagem de jovens migrantes e refugiados envolvendo a escola e seus território. Importante, também, neste trabalho é a contatação da pouca produção com o público jovem, que corrobora com as nossas referências teóricas e que também justifica o desenvolvimento da nossa pesquisa, no Rio Grande do Sul. A autora pesquisou as experiências dos estudantes migrantes, filhos de migrantes africanos, especificamente do Congo e Angola, que estão na região de Duque de Caxias/RJ.

Estes fatos nos ajudam a aprofundar a investigação, embora as origens dos alunos e alunas migrantes sejam diversas, as relações de identidade, de inclusão ou exclusão na escola brasileira e os aspectos socioculturais podem ser observadas e interligadas. Um ponto interessante é que abordagem da experiência difere da pesquisa aqui apresentada, no sentido de que utiliza como palavra no seu significado semântico e não como conceito de sentido da experiência que busco com essa pesquisa. Após a busca nestas plataformas de dados, procurei artigos que pudessem ter relações com a temática.

Procurei em 4 revistas e, também, utilizei alguns artigos, previamente indicados por professores pesquisadores do programa. Das revistas pesquisadas, no mesmo período das teses e dissertações, encontrei os seguintes dados:

Quadro 4 - Revistas pesquisadas

Revistas	Quantidade de artigos
<i>Revista Educação e Sociedade</i>	1
<i>Revista Périplos</i>	5
<i>Revista Travessia</i>	1
<i>Revista Nuevos Mundos</i>	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após, separei os trabalhos entre teses e dissertações que considere mais abrangentes para o auxílio da pesquisa que realizo, que são as investigações que cito no quadro a seguir.

Quadro 5 - Teses e dissertações

Ano	Nome	Nível	Título	Universidade
2023	Viviane Penso Magalhaes	Tese/Educação	<i>Bilenge na Botongi: experiências escolares e não escolares de jovens em contexto de refúgio</i>	Universidade Federal Fluminense (UFF)
2022	Gizene Nazaret do Nascimento	Dissertação/Letras	<i>O processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados(as): uma escuta de narrativas autobiográfica</i>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC)
2022	Lara Andreia Sant Ana Cardoso	Dissertação/Educação	<i>Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal</i>	Universidade de Brasília (UNB)
2022	Nanoy Vieira Esbell	Dissertação/Sociedade e Fronteiras	<i>Interações Interculturais entre estudantes venezuelanos e brasileiros observadas em escolas do Ensino</i>	Universidade Federal de Roraima (UFRR)

			Médio em Boa Vista - Roraima	
--	--	--	---------------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Outro formato de publicações na área das migrações e educação se encontra em dossiês temáticos. As publicações sobre migrações, em especial, sobre o processo de escolarização dos migrantes e a crescente feminização das migrações ainda é recente, mas alguns dossiês, como o da *Revista Teias*, demonstram importantes contribuições para alguns tensionamentos desta pesquisa. O compilado de textos do referido dossiê aprofunda aspectos da pesquisa.

Um dos textos: *Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças*, ressalta conjunturas vivenciadas auxilia a pesquisa no aprofundamento das relações das práticas cotidianas vivenciadas por outras alunas migrantes, em outras localidades da América Latina. O fluxo migratório é em todo o continente, não é só no Brasil e é poderemos ter acesso a outras pesquisas, no intuito de avançar no acolhimento, na efetivação das leis já elaboradas, assim como verificar e comparar como outras comunidades agem, como outras escolas se organizam, como são tratadas e amparadas as pessoas em condição migrante. Penso ser importante também para uma ampliação dos intercâmbios de saber entre pesquisadoras sobre educação e migração.

Também nos textos do dossiê da *Revista Périplos* de 2020: *Migración y juventudes. Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en america latina*, organizadas pelas pesquisadoras Diez e Novaro me auxiliaram a aprofundar as relações entre estudantes migrantes, as diferenças e similaridades destas migrações. Interessante ao citar o aspecto da pobreza, e que move muitas famílias para esse movimento complexo que é a migração. Outra questão interessante são as inclusões nos novos territórios, vistos como um ponto de atenção e como as famílias se movem com expectativas de melhora a vida, de educação, em especial, das segundas gerações, os jovens migrantes, público escolhido para esta pesquisa. Embora se veja os universos de diversos locais, muitas abordagens para pensar na escolaridade para os jovens migrantes. O texto *Entre migraciones, educación y trabajo: las trayectorias de los y las jóvenes peruanos en Córdoba, Argentina* (Zenclussen, 2020, p. 12) aborda como se dá as interfaces de jovens peruanos entre o projeto escolar, de educação e de

consequente ascensão social, o trabalho herdado da família, no novo território, em especial, o que me chamou atenção, a desigualdade entre os jovens migrantes peruanos e os moradores de Córdoba. Outro aspecto que é pautado no artigo da autora é questão do trabalho nas respectivas famílias e que para manter o projeto de migração seria necessário que os jovens continuassem esses trabalhos. Outro ponto importante é sobre feminização do trabalho migrante peruano, que migravam e ficavam na Argentina para realizar trabalhos de cuidado. Interessante também que a escola é a, neste trabalho, a opção para acessar universidades e transformar os contextos de onde vivem.

Um outro artigo que ampara esta pesquisa é o de Verónica Hendel (2020): *Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina)*, no qual a parte que contextualiza a escola e seu aporte para as famílias dos migrantes, traz a reflexão em comparação a escola atual, pesquisada. Embora o artigo enfoque as escolas secundárias na Argentina, é um aspecto similar que pode ser visto ou que poderia ter um foco na pesquisa que realizo. Em função do tema, migração e educação, o compêndio é muito interessante para pensar os caminhos da pesquisa, mas dentre estes artigos, mais um me amparou nas reflexões que é da pesquisadora brasileira Adriana de Carvalho Alves Braga, intitulado: *Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo* que, em 2019, também utilizou uma escola como seu lócus de pesquisa. Porém, a abordagem da autora, seu público para a pesquisa foram os docentes. Outro aspecto relevante é que os migrantes da referida escola eram de origem boliviana e a pesquisa foi realizada em São Paulo/Brasil. A contribuição da referida pesquisa é entender a cultura escolar a partir da chegada dos migrantes nas escolas de São Paulo e demonstrando a importância do acesso à educação das crianças e jovens migrantes assim como ferramenta de qualificação para a vida social e para a construção dos projetos de vida. A pesquisa também aborda a escola como lócus privilegiado da vivência e da experiência social. Após a leitura destes reforços para o referencial teórico, senti que estava preparada para me aprofundar, de fato, a construção teórica e metodológica do trabalho.

2.1 A caminhada até a elaboração dos sentidos

No processo de elaboração do sentido das experiências, as participantes relatam questões subjetivas e pessoais vivenciadas no âmbito escolar.

Da mesma forma que a experiência das alunas se faz presente pela trama deste trabalho, pensar nas sociabilidades das alunas entrevistadas e o que lhes é peculiar, refletir suas impressões sobre as próprias identidades, antes e após a migração para o Brasil também é um ponto importante para olhar de forma sistemática a própria pesquisa, assim como outros estudos que possam acontecer sobre a temática presente. Também engendrei os referenciais teóricos e a vivência real com o levantamento do campo para poder responder aos meus objetivos de pesquisa.

Além da entrevista compreensiva, fiz uso do caderno de campo em toda a construção do conhecimento. O referido recurso ajudou no início do processo de campo, ao observar as participantes em seus momentos escolares, durante a realização das entrevistas, pois algumas falas ou comportamentos também eram notificados no caderno e, por fim, como um apoio na análise e na escrita final deste documento. Pois, quando a memória nos trai, o caderno de campo pode nos amparar e realizar a ligação entre esses recursos para chegar em um resultado final.

[...] o aprendiz-pesquisador não pode ter acesso aos diferentes métodos disponíveis com uma mesma alegria. O que lhe é exigido, principalmente, é que faça progredir o conhecimento, que aprenda a construir o objeto científico em todas as suas dimensões. A entrevista compreensiva é, particularmente, adaptada a essa perspectiva (Kaufmann, 2012, p. 35).

No intuito de fomentar as pesquisas em migração e educação, em especial pela perspectiva das entrevistadas, foram realizadas pelos operadores da experiência de sentido vividos pelas alunas, que são sinalizados pelas suas práticas em situações do cotidiano. Para isso, utilizei uma lógica certauniana de interpretação, pois reconhece os mecanismos que podem ser disciplinadores e como as participantes se desviam ou geram alternativas a eles. Em virtude destas conexões e das falas que foram tomando forma nas entrevistas, fiz uma análise que abarcou as categorias: processo de inserção e rede de sociabilidade e para tal discussão, é primordial refletir sobre questões que permeiam as noções sobre identidade. São noções frequentemente estudadas no campo educacional, assim como

a experiência, que apesar de frequente em pesquisas, ainda sim, tensiona sobre conceitos a serem explorados em uma investigação sobre migração forçada e educação. Em especial, com a faixa etária e o gênero das participantes desta pesquisa. Por isso, defendo um olhar mais aprofundado sobre alguns conceitos que se relacionam ao referencial teórico. No processo de ouvir pessoas, querendo saber sobre suas experiências na escola básica, suas impressões, seus olhares, o quanto nos validamos pelo olhar do outro.

Conseguimos conceituar apenas uma identidade migrante? Em especial, das participantes desta pesquisa, como sujeitos adolescentes? As identidades, como conceito e como sentido nas nossas sociedades vivenciam alterações, acompanhado o andamento das mudanças sociais. A pouco tempo se discute mudança de gênero, por exemplo. Esta questão só ilustra o quanto as conceituações sobre identidades são fluidas e o quanto acompanham a dinâmica das mudanças sociais e comportamentais contemporâneas.

Desta forma, têm se alterado, assim como as sociedades mudam. A identidade é dinâmica, é fluida. Assim, conforme Woodward (2000, p. 8), a identidade é marcada pela diferença. Neste panorama, busco contextualizar a identidade para poder entender como o migrante ou refugiado passa a lidar com a vinda para um novo lugar, pois traz consigo um conceito de identidade que já vivenciava no seu local de origem, em conjunto com uma nova que se cria no novo espaço recente. Para Stuart Hall (1998) identidades culturais são fluidas e construídas no entrelaçamento de histórias, valores e códigos diversos, e que se alteram, conforme as pessoas se integram nos novos territórios e espaços culturais. Logo, não há uma identidade venezuelana, pois não há apenas uma identidade possível e mesmo que, temporariamente, desconfiguram seu status jurídico e social precedente. Corroborando com Hall, Anunciação (2018, p. 36) reforça:

Considerando que identidade é uma prática discursiva socialmente construída, é importante nos perguntarmos o que ocorre quando se reduz o indivíduo (um “quem”) a uma categoria (um “o que”): índio, negro, migrante, refugiado. Essa concepção abstrata do outro, baseada em senso comum, generalizações e estereótipos, é extremamente perigosa.

Outro fator que faz ligação ao que estamos dialogando é a crescente globalização, fenômeno que traz seus impactos nas esferas sociais, econômicas e culturais, assim como, potencializa as mudanças forçadas ou voluntárias das

peças que migram por necessidades. Algumas considerações sobre o fenômeno globalização são importantes para contextualizar e compreender a relação com as participantes deste estudo. Conforme Bauman (1998, p. 66),

O significado mais profundo transmitido pela ideia da globalização é o caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo.

Hall (2004, p. 67) endossa:

O que, então, está tão poderosamente deslocando as identidades culturais nacionais, agora, no fim do século XX? A resposta é: um complexo de forças e mudanças, que, por conveniência, pode ser sintetizado sob o termo "globalização". O fenômeno da globalização traz com força a discussão sobre as identidades culturais. Na contemporaneidade, culturas e formas de organização social são postas em frequente interconexão, visto que, com a modernidade, o espaço, o que se conhece como pertencimento e as identidades estão em constante deslocamento

E, ainda, coloca que "Este fenômeno traz uma complexidade nas relações entre os Estados, assim como tensão em suas culturas originais, que parecem interferir algumas formas de identidade cultural".

Segundo Hall (2003, p. 73) constata, as identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornando mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações "globais" começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar, as identidades nacionais. As relações entre o global e o local estão em constante processo, direcionando, como refere Bauman (1999), a um processo irreversível. Quer aprovando ou não, se apresenta como a nova ordem mundial ou uma faceta desta nova ordem. Mesmo com a característica da dominação global ocidental, as identidades culturais estão por toda a parte, fazendo com que estas interdependências globais iniciassem um outro processo, de migração. Ainda, de acordo com Hall (2003, p. 81), ocorre:

O movimento para fora (de mercadorias, de imagens, de estilos ocidentais e de identidades consumistas) tem uma correspondência num enorme movimento de pessoas das periferias para o centro, num dos períodos mais longos e sustentados de migração "não-planejada" da história recente. Impulsionadas pela pobreza, pela seca, pela fome, pelo subdesenvolvimento econômico e por colheitas fracassadas, pela guerra civil e pelos distúrbios políticos, pelo conflito regional e pelas mudanças

arbitrárias de regimes políticos, pela dívida externa acumuladas de seus governos para os bancos ocidentais.

A globalização em sua complexidade, desafia as nações e, por outro lado, provoca transformações em diversos níveis, tais como cultural, econômico, social e deslocando as identidades. Diante deste cenário, muitos grupos precisam migrar de maneira involuntária para novas localidades, tendo assim, a possibilidade de seguir com uma vida mais satisfatória e digna.

Porém, em muitos países, as pessoas em situação de refúgio são rechaçadas e precisam da proteção dos direitos já estabelecidos, seja na esfera internacional ou local. Baumann (2016) nos explica que para muitos segmentos das sociedades, as pessoas que migram nos lembram a nossa própria vulnerabilidade, a nossa própria posição e a endêmica fragilidade de nosso bem-estar, que foi arduamente conquistado. Assim como necessitam de acolhimento, também precisam de acessos a direitos básicos, como segurança, saúde, escola e é pela esfera educacional que conduziremos esta pesquisa. Para contextualizar o que é uma identidade migrante ou refugiada se faz importante estudar e rever conceitos sobre como a cultura age nestas definições. Em demasia já se estudou os fenômenos que envolvem a cultura, conceito que auxilia na conjuntura dos estudos das identidades e é relevante para as nossas conexões neste trabalho. A cultura no período pós-moderno passa momentos de revisão, as identidades que eram antes dadas como certas, na atualidade, são difusas e apresentam complexidades, são multifacetadas. Permeadas de perspectivas e não é um fenômeno igual para todos os seres. As culturas são dinâmicas, acompanham a sociedade e as línguas.

Assim como afirma Cuche *apud* Lévi-Strauss (2002) toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano destes sistemas simbólicos colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos estes sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade social, e mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem uns com os outros. As diversas culturas são produtos e resultados de trocas culturais. Estas trocas são muito bem-vindas, mas não para todas as culturas. Alguns empréstimos culturais são julgados de forma ancestral, nos quais o indivíduo não poderia se modernizar. Hall (2004) discute esses aspectos ao sinalizar que o sujeito é multifacetado. Deixamos de ser existencialistas para

(re)construirmos pela linguagem. A identidade é relacional, ou seja, preciso do outro, da alteridade para me constituir sobre os outros. Assim, se constrói várias facetas.

As representações identitárias, assim como afirma Hall (2004) são um processo contínuo, dado este fato, voltamos a pensar no grupo de refugiados, que de uma identidade nacional passa a ser um sujeito definido pelo outro. Para este estudo vamos nos manter na situação local, fazendo o exercício de olhar para parte da realidade brasileira e sul do Brasil. Nesta questão é importante explicitar a conjuntura de alguns aspectos da cultura. Algumas ponderações sobre o que faz o fenômeno cultura ser tão polissêmico e representativo e que se observa no avanço das sociedades, visto que as relações sociais são complexas e geram novas identidade. Outro ponto importante é as definições sobre a matriz cultural que vivemos, somos orientados a agir de alguma maneira, mais do que outras. Hall (2004) nos ajuda a refletir quando coloca que a cultura é um verbo.

No contexto das participantes deste estudo, a nova vida que se apresenta para os grupos que migram é cheia de desafios e no âmbito cultural não é diferente. A apropriação da língua do local, por exemplo, pode ser um fator que abre caminhos em todas as esferas da sua nova vida. Porém, é importante refletir na forma que as identidades operam nas experiências das referidas participantes, que construções identitárias influenciam nas práticas cotidianas das alunas. O que realmente é feito do migrante quando este está no ambiente escolar estrangeiro. Quando ele é o outro? As representações que se formam no conceito geral de identidade defendida nesta pesquisa, que a ajuda a analisar, indica que visões sobre si e o mundo são fabricadas, recepcionando inúmeras questões socioculturais que perpassam suas experiências anteriores até chegar no tempo presente. A experiência atual pode ser medida e comparada a vivida em seu país de origem, sendo que a próprio entendimento como sujeito social tem origem em algum lugar, desta forma, inicia muito antes do deslocamento forçado e empobrecido. Logo, afirmo que a barreira inicial é a língua e embora a língua materna seja do mesmo grupo de origem, oriunda do latim, há muitas diferenças fonéticas e expressões do uso coloquial, que divergem, dificultando os acessos para quem a Língua Portuguesa é algo novo.

De acordo com Bandeira (2018, p. 20):

Entre as inúmeras dificuldades que os refugiados encontram nas suas tentativas de inserção nos países nos quais chegam, o domínio da língua anfitriã é considerado o principal desafio para a integração, tornando-se o

deflagrador de inúmeras questões para os sistemas de ensino e de assistência básica.

Larrosa (2006, p. 21) também sinaliza a importância da linguagem e da palavra, o quanto a palavra dá sentido ao que somos e o que nos acontece, de como conectamos as palavras e as coisas e o quanto nomeamos o que vemos e sentimos. Neste sentido, Derrida (2003, p. 15) argumenta que:

Entre os graves problemas de que tratamos aqui, existe aquele do estrangeiro que, desajeitado ao falar a língua sempre se arrisca a ficar sem defesa diante do direito do país que o acolhe e o expulsa; o estrangeiro é, antes de tudo, estranho à língua do direito na qual está formulado o dever de hospitalidade, o direito ao asilo, seus limites, suas normas, sua polícia, etc. ele deve pedir a hospitalidade numa língua que, por definição, não é a sua, aquela imposta pelo dono da casa, o hospedeiro, o rei, o senhor, o poder, a nação, o Estado, o pai, etc. estes lhe impõem a tradução em sua própria língua, e esta é a primeira violência.

A linguagem representa e forma as identidades, que adquirem sentido com a colaboração das línguas, pelas quais são representadas. As línguas são vistas de uma forma existencialista, também corroborando na definição das identidades, porém uma língua é apenas um traço da cultura e da identidade cultural do sujeito, como Braggio (1992, p. 83-84) reflete:

A linguagem, porque produto da interação entre os homens, atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório, sendo sua natureza, portanto, intrinsecamente sócio-histórica e ideológica. Por não se tratar de um produto acabado, mas em permanente construção, num processo evolutivo ininterrupto qualitativamente caracterizado, não pode ser reduzida a uma norma imutável, e nem a fala possuir caráter desviante

Assim, nesta relação entre identidade, linguagens e cotidiano das estudantes, analisamos sociabilidades e como a escola detém como instituição social, um poder e uma intensidade como formadora da cidadania. Para o migrante, o âmbito escolar é local de encontro e referência para suas comunidades, visto que estão vivenciando uma nova perspectiva de sua identidade matriz, pois buscam novas oportunidades e evolução para si e seus filhos e filhas. Na letra de lei, a escola brasileira acolhe os grupos de migrantes e oferta uma educação pública e de qualidade. Porém, os processos de escolarização das crianças e adolescentes migrantes não são lineares (como o de quase ninguém), mas quem migra traz uma carga, um *plus* e assim como todos e todas que possam sentir o peso da exclusão, estes também desejam

se integrar. A padronização no ambiente escolar, mais ou menos heterogêneo, é conhecido, inclusive na esfera linguística (Diniz *apud* Maher, 2007b). Embora os grupos minoritários façam parte do ambiente escolar, em muitos documentos, estes são invisibilizados.

A socialização é um dos pontos importantes que se faz presente no ambiente escolar e para as alunas migrantes estabelece na escola relações de trocas, aprendizados e (in)visibilidade. Os desafios que envolvem a entrada dos migrantes na escola, mostra que as equipes precisavam atualizar suas práticas para poder incluir estas alunas. Mesmo com a pauta da diversidade mais forte e visibilizada, gera muitas incertezas e perguntas sobre a melhor condução do entrosamento e respeito ao migrante e sua cultura na escola brasileira

A cultura trazida pelo sujeito migrante é a cultura do outro, conforme Cucho (2022), quando discute a cultura do outro, a cultura “do imigrante”, a cultura definida por outros, em função de interesse dos outros, a partir de critérios etnocentristas, sinaliza esta noção como a cultura em que o indivíduo não poderia escapar à sua cultura original. A questão multicultural pode ser de valor crítico e conservador visando abafar outras culturas e centralizar como uma única cultura valorizada, que importa. Já o valor positivo se baseia no multiculturalismo, que dialoga com outras culturas, nomeado de interculturalidade. Sobre a questão intercultural A sociedade brasileira é tachada como complexa, ou seja, se caracteriza pelas relações entre ambientes culturais plurais e indefinidos (Fleuri, 2003, p. 29).

Neste contexto social, em termos educacionais pode se definir como a relação entre sujeitos de diferentes culturas que se instituem relações plurais, diversas e que promovem interações de confronto e encontro, podendo ocorrer uma profunda mudança na competência cultural de cada indivíduo e nas suas relações sociais, em todos os âmbitos. Fleuri (2009, p. 53), ainda ressalta:

Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas [...]. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são pessoas que fazem cultura.

Neste novo conjunto plural e diversificado, a tríade escola, docente e aluno se depara com novos desafios, para além daqueles que já existem nas relações escolares. Neste sentido, se entende que não se aplica os conceitos de relações interculturais apenas entre alunos estrangeiros, mas dentro da própria sociedade

brasileira, pois agrupa conjuntos de culturas diferentes entre si. Embora o foco desse estudo não seja de ordem linguística, ou relacionado ao ensino da língua portuguesa, esse processo faz parte da discussão, uma vez que as práticas cotidianas que envolvem a estada dessas alunas no ambiente escolar se relacionem também ao domínio, ou não, da língua portuguesa. Ensinar a língua portuguesa como segundo idioma, em um mundo globalizado, para um grupo vulnerável, no qual, os acessos a variados conteúdos são instantâneos e disponíveis em diversos idiomas, diante deste caleidoscópio de informações, tornam o professor um importante peça do processo educativo.

O professor poderá, de acordo com a sua experiência e preparo, mediar culturalmente as diversidades encontradas em sala de aula, como também fora dela, ensinando uma competência intercultural, ou seja, não só abordando os conhecimentos sobre a cultura local, neste caso, a brasileira, mas instigando a compreensão de outras realidades, ensinando aos alunos o aprendizado da flexibilidade e como outras culturas funcionam, além da sua própria. Trazendo a inclusão necessária para o acesso dos grupos em refúgio. Nesse sentido, Kramsch (1994), enfatiza: “O encorajamento dos professores de ampliar a linguagem, via suas leituras para incluir, além de literatura, estudos de cientistas sociais, etnógrafos e a sociedade que se fala o idioma ensinado”.

Nesta diversidade cultural, as possibilidades de fomentar o respeito ao que é diferente e ensinar o sujeito de uma maneira global, para além da sala de aula, incentivar o indivíduo a desenvolver suas capacidades, sem desrespeitar os saberes e os conhecimentos que traz de sua origem ou de outros indivíduos que estão neste contexto de aprendizagem, aproximando e acolhendo realidades diferenciadas.

Assim, no processo de desenvolvimento desta investigação, faço o exercício e me arrisco em conectar o processo de experiência que se dá com as alunas migrantes na escola, em diálogo com Larrosa (2022), que auxilia na mobilização do conceito para a compreensão do estudo. Me valho, ainda, de Michel de Certeau (1998), pois, por meio dele, pretendo fazer o exercício de cotejar, as normas e leis vigentes no contexto de escolarização, com as maneiras de burlar essas normas produzindo o que este pensador chama de táticas. A escolha por esses dois autores permite articular as vivências das alunas e suas experiências no cotidiano escolar.

No que diz respeito ao conceito de experiência, ele se mostra polissêmico e é contraditório, instável, controverso. Desde que se formalizou o que se denomina de

ciência moderna, há reflexões e pesquisas sobre esta concepção em diversas áreas do conhecimento, assim também, nas ciências humanas e no campo da educação.

A discussão desse estudo visa, portanto, em conjunto com os outros objetivos, examinar os entrelaçamentos relativos às experiências, as maneiras de se ver e se formar dos indivíduos, especificamente no ambiente da escola, como sujeitos sociais. Desta forma, Larrosa (2022) quando descreve sobre experiência, explica na sua primeira nota, o contexto existencial, ou seja, a experiência estabelecendo uma relação concreta e única. Para este trabalho, escolho dialogar com a abordagem do referido autor, contemplada em um de seus textos: *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* feita por Larrosa (2022) e, também, com tremores (2015), que organiza, aprofunda e faz uma linha do tempo sobre a ideia. Desta forma, considerar o que nos diz a condição de ser sujeito, se torna relevante.

A questão conceitual da experiência perpassa a criação do sujeito. Larrosa (2022) exemplifica o funcionamento da palavra e do conceito, quando nos conta a sua etimologia e seus vários usos, ao longo da história, o autor ainda explicita em seus estudos que o conceito não é linear, desta forma nos remetendo ao quanto os deslocamentos das alunas migrantes influencia na (re)construção do sujeito que elas vivenciam em outro local, que não o da sua de origem. Levar o conceito da experiência das alunas migrantes como foco central deste estudo foi construído ao longo da pesquisa e se tornou uma ideia potente pois, o objetivo é visibilizar suas vivências, suas trajetórias, seu cotidiano escolar, suas práticas cotidianas e nesse espaço de “sujeito de outra nacionalidade” que vive como o outro.

Em meu estudo consultei a tese desenvolvida por Marcos Hinterholz (2023), na qual o autor examina o conceito de experiência em suas várias possibilidades. Com essa imersão no estudo do autor pude fazer comparações, entre o espaço estudado pelo autor e a escola que estuda as alunas migrantes. Embora os espaços sejam distintos – um, a casa de estudantes, no caso do autor em questão – e o nosso – a escola – se conectam, uma vez que as discussões, do meu estudo e de Hinterholz (2023), giram em torno da convivência, da socialização, do cumprimento de regras e das formas de burlar essas regras.

Hinterholz (2023) nos demonstra que a instituição pode ser como um organismo vivo e a cenas de experiências dos moradores, assim como das nossas alunas migrantes, uma força motriz de produção de cultura e de compartilhamento

destes processos. Pois, assim como na casa de estudantes, pesquisada pelo autor, na escola, as alunas migrantes também vivenciam um espaço social e se relacionam, impulsionando suas experiências e fazendo com que estas deixem suas marcas na sua própria existência. Neste sentido, Larrosa (2022) argumenta:

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

Desta forma, olhando para o cenário da escola, é nele que vamos refletir sobre os sentidos que as alunas nos mostram para os processos educativos que perpassam seu viver neste lugar. Quanto aos conceitos que mobilizarei a partir de Michel de Certeau (1998), eles visam auxiliar na compreensão do que o autor chama de “artes do fazer”. No caso dessa investigação, faço uma relação com os fazeres cotidianos da escola, ou seja, os fazeres das alunas no ambiente escolar. Desse modo, me valho das discussões encetadas pelo autor na obra *A invenção do cotidiano 1*. Nesta obra, o autor trabalha o conceito de práticas cotidianas e coloca esta noção que se vincula a duas dimensões, a das “práticas” e a das “estratégias” (Certeau, 1998). As “estratégias”, segundo o autor, são as operações direcionadas pelas instituições que se impõem ao “homem ordinário” (Certeau, 1998, p. 53) direcionando questões socioculturais, em um dado momento de tempo e condicionando este sujeito. Estas instituições se sobressaem criando e detendo a rédeas das informações e conhecimentos que são repassados para a sociedade em que prevalece. Verificar as relações desta investigação com o conceito de estratégia se torna potente no sentido, de poder identificar as ações tomadas pela escola e pelo Estado em relação ao processo de escolarização das alunas migrantes. Na dissertação de Lara (2022, p. 67), a autora sinaliza a escolarização como fenômeno que garante o direito, por legislação educacional, de entrada e permanência das alunas migrantes em escolas do Brasil, que em relação a Certeau (1998, p. 99) indica a instituição escolar como quem tenderia a exercer de maneira hegemônica

(dominante) o papel de criadora de conteúdos culturais para as estudantes. Nesta lógica, majoritariamente, detentora do domínio sociocultural, no qual, as alunas se inserem.

O conceito da “tática”, no entanto, conforme o mesmo autor, se reporta a não ter força no espaço dominante, assim como no tempo. Entendo que o conceito, quando o autor cita: “A tática não tem por lugar senão o do outro” (Certeau, 1998, p. 100).

Nesta linha, também é denominada tática, as atividades que ocorrem no cotidiano, como comer, andar, cozinhar e, também, as formas de como nos expressamos, como falamos. Desta forma, relacionamos o estudo do cotidiano com a rotina da instituição escolar e podemos tensionar o cotidiano das nossas participantes. Alves (2003) explica que os trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais que são o processo que aprendemos, as ações comuns da escola, como ler, escrever, contar, colocar questões ao mundo e da natureza e, também, a maneira como homens e mulheres se relacionam entre si, e que, desta forma, as pessoas vão reproduzindo e recriando padrões que se apropriam de nossos corpos e conceitos até serem destinados ao consumo. Certeau (1998) problematiza o cotidiano pensando os movimentos, como algo não concreto, mas fluido, cheio de marcas, multiplicidades e subjetividades. Também reforça que as pessoas são sujeitas que produzem cultura. Relaciono, desse modo, com o contexto das alunas migrantes, que podem, por meio das táticas, construir espaços de fuga, e, em certa medida, autonomia, através das suas vivências no contexto escolar.

Por conseguinte, após a apropriação da teoria, visando acessar da melhor forma possível as participantes, que contemplasse seus relatos, que respeitasse seus tempos, defini que a entrevista seria o melhor recurso metodológico. Nesta linha, a entrevista compreensiva foi a mais adequada, pela sua abordagem ampliada, que penso que ajudará neste momento da pesquisa.

2.2 A entrevista compreensiva

Como já colocado neste documento, a realização da pesquisa em educação, com jovens meninas migrantes venezuelanas, não cabe totalmente em uma estrutura pré-concebida. Como pesquisadora, aprendi que devo estar aberta a ouvir

e sentir o que está sendo aventado. Fazer ciência é utilizar a metodologia para ajudar a entender o que se busca, mas também a ter a empatia e “colocar o coração” nas escutas feitas. Dito isso, posso afirmar que há amorosidade pelos objetivos desta pesquisa, mas que não impede de vivenciar angústias e incertezas das escolhas que se fez, ao longo da rota escolhida.

Nas primeiras escutas realizadas, já no primeiro ano de mestrado, a ideia de transformar o conceito de experiência de sentido para as alunas migrantes, como mote da pesquisa se tornou robusto e real. As observações no ambiente da escola, suas impressões e o recurso do caderno de campo também incorporaram a ideia. Sentimentos de estra colaborando com a visibilidade de meninas migrantes, de poderem sentir a experiência de que seriam ouvidas, de dar voz a pessoas que são, muitas vezes, invisíveis. Ainda nesta reflexão, o estar na escola me fez sentir a força da condição humana e que a entrevista me mostrava como as participantes eram/são seres plurais e múltiplos. Porém, ao iniciar as observações e as conversas informais deste estudo, procurei me manifestar somente em momentos estratégicos, nos quais as alunas podiam se sentir encorajadas a contar as suas experiências na escola. Após, três encontros, as conversas ficaram espontâneas e fluidas, o que me fez até pensar a quão séria era a pesquisa e o quanto eu me colocava como pesquisadora, tamanha a alegria e intimidade com que elas contavam suas questões do dia a dia, como se reinventavam, como destrinchavam seus problemas e a inocência de não entender algumas considerações minhas.

Andrade define (2012, p. 174) que:

[...] em uma leitura apresada, pode parecer inadequado (ou impreciso, pouco confiável e pouco científico) falar em sentimentos, pensamentos, reflexões e recordações quando nos referimos a uma metodologia de pesquisa. Constatei, entretanto, que, ao trabalhar com narrativas - entrevistando jovens e com isso retomando suas histórias de vida escolar -, de algum modo, recobrei emoções vividas (agradáveis ou não), fiz reviver sentimentos e, algumas vezes, remexi o ainda não dito - o meu e o deles/as. Busquei justamente o que muitos procedimentos de pesquisa, ditos científicos procuram evitar: as memórias, as experiências de fatos vivenciados pelos/as informantes da pesquisa e reinterpretados por eles/as a partir do momento presente, memórias ressignificadas a partir de outras/novas experiências.

A intenção de responder as ideias realizadas e os objetivos das pesquisas, leva a separar os retornos das pesquisadas em segmentos. Pelo tempo que tive

para finalizar essa pesquisa, optei por intensificar as análises dos dados obtidos, em duas categorias matrizes.

Para dar andamento ao que foi compilado, foi necessário pensar sobre como realizar a produção dos dados e como em qualquer estudo, fazer escolhas. Estas escolhas são fonte de angústia e, ainda, de aprendizado de como se mostra a realidade do sujeito pesquisador, pois não podemos pesquisar tudo ou utilizar todos os métodos. Precisamos determinar como o problema será investigado. Paraíso e Meyer (2012, p. 15) também agregam a esta reflexão da seguinte forma:

[...] uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de formas que sempre têm por base um conteúdo, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um como fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa.

Assim, a condução do estudo e uso das opções metodológicas está vinculada a uma interligação permanente, seguem uma lógica, uma formalidade, mas também são orgânicas e em diversos fenômenos se mostram conforme o campo se desdobra e sinaliza aspectos divergentes daqueles pensados e hipotéticos que iniciaram a pesquisa.

[...] o pesquisador experimenta, em cada novo estudo, o que acredito ocorrer mesmo com aqueles mais experientes e habilidosos, uma certa tensão. Esse estado é vivenciado especialmente na fase inicial da coleta de dados, a qual é geralmente acompanhada de muitas dúvidas: as decisões tomadas foram as mais acertadas? O roteiro das questões da conta do que se quer estudar? Quem são as pessoas – chave para fazer parte do trabalho? Elas aceitarão participar do estudo? (Zago, 2003, p. 293).

Conforme Fischer (2005, p. 250) relata:

De certa forma, tal situação veio a ocorrer no desencadeamento da pesquisa. Na medida que mergulhei profundamente na coleta de dados, tantos os documentos escritos, como os depoimentos orais passaram a indicar que era preciso rever as primeiras hipóteses que eu esboçara. Assim, aos poucos, aquelas ideias que nas reflexões iniciais pareciam constituir-se em remotas possibilidades, tomaram força, diante dos registros que se foram acumulando.

A importância da escolha de um método na perspectiva qualitativa potencializando uma diversidade de dados e cruzamentos de cotidianos e histórias,

propiciando investigar também aspectos e nuances dos sujeitos entrevistados. Neste sentido, Weller e Silva (2014, p. 267) afirmam que “[...] a utilização de dados qualitativos possibilita a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, estabelecendo relação com o contexto cultural mais amplo”. Ou ainda, conforme endossa Flink (2009, p. 24-25): “A pesquisa qualitativa leva em consideração que os pontos de vista, e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados”.

Ainda sobre as idas ao campo, até chegar na escola, na cidade de Esteio, marquei uma agenda com a prefeitura de São Leopoldo, fui bem recebida, mas não obtive um real retorno de poder visitar escolas da cidade. Assim, pedi a um egresso do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU), professor e que trabalhava na Secretaria dos Direitos Humanos de Esteio, que me auxiliasse, visto que a referida cidade recebia muitos migrantes e se estruturava para receber mais famílias, como a criação do espaço mundo (OIM Brasil, 2023).¹

Assim, como indicado na introdução, escolhi a escola Vitorina Fabre², pela facilidade de acesso, por estar no do centro da cidade, o que facilitou meu próprio deslocamento e o estar e pesquisar na escola. Outro fator que motivou a escolha de apenas uma escola foi a duração do curso de mestrado, que deve ser realizado em 24 meses. Uma estratégia para poder trabalhar com o tempo e os recursos que se tinham, pois, a parte empírica deste trabalho era estar em campo, desde o princípio. Desde o início da pesquisa, conviver com as participantes era um ponto definitivo no percurso desta pesquisa. Para chegar nos resultados da pesquisa, também foi relevante o uso do diário de campo. Um recurso que continuo usando nos dias atuais. O diário de campo é um ponto de apoio em toda a processualidade metodológica. Seu uso se tornou um recurso fundamental para estar presente no campo, mas não inserida nas cenas das experiências das alunas. Logo, conforme Lewey e Reidel *apud* Trivinos (1987)

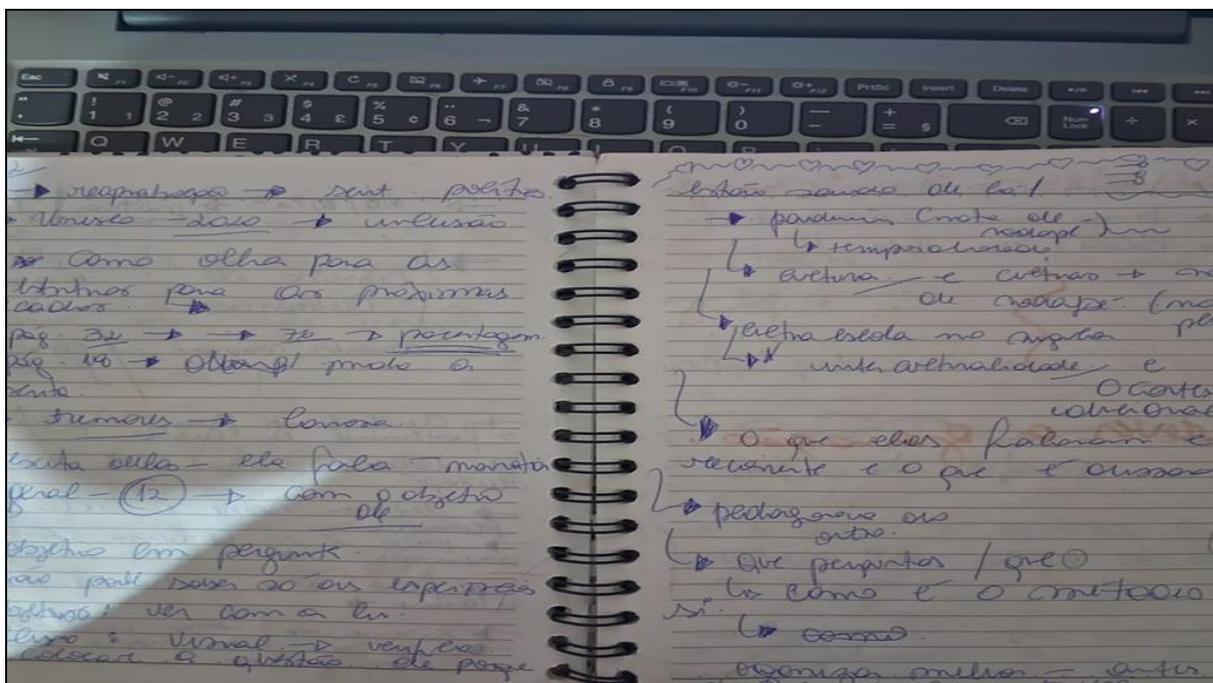
[...] O diário de campo também é um instrumento de registro de pesquisa. Segundo Triviños (1987) as anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser

¹ Maiores informações no endereço: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd11496/files/documents/CLP_Final_single.pdf.

² Maiores informações em: <https://sites.google.com/aluno.educaesteio.com.br/biblioteca-rico-verissimo/escola>.

entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento [...].

Figura 2 - Diário de campo



Fonte: Caderno de campo da autora (2024).

É possível perceber pelos rabiscos, que não se trata de um instrumento organizado, mas se constituiu, sobretudo, em um suporte de memória, para lembrar de questões específicas, para registrar as emoções que perpassaram o meu cotidiano ao visitar as escolas, ao entrevistar as meninas e que me auxiliaram a atribuir sentido, após o término das entrevistas.

Assim, o uso deste recurso metodológico, o caderno de campo, foi um dos aspectos-chave para poder realizar as análises desta pesquisa. Estar na escola foi relevante para, de forma gradual, delinear os objetivos específicos e criar relações com toda a comunidade escolar, fazendo com que as minhas visitas fossem mais um momento na rotina escolar das alunas e tornando a visibilidade e o interesse nas alunas, uma nova prática cotidiana.

Figura 3 - Escola Vitorina Fabre



Fonte: Registro da autora (2023).

Desse modo, Kaufmann (2012) endossa este aspecto, do estar em campo, quando cita que a entrevista compreensiva, inscrita na tradição da indução analítica, inverte as fases da construção do objeto, ou seja, o trabalho de campo não é mais uma instancia de verificação, mas sim, o ponto de partida desta problematização.³ Assim, independente das perguntas realizadas pelo roteiro. Kauffmann (2012, p. 68) auxilia na fortificação das ideias aventadas, quando escreve:

A particularidade da entrevista compreensiva é de utilizar as técnicas de investigação como instrumentos flexíveis e evolutivos: a caixa de ferramentas está sempre aberta e a invenção metodológica é rigorosa. A construção do objeto também está evoluindo permanentemente, com retardamentos, impasses, acelerações; a gestão de fases e dos ritmos depende desses sobressaltos.

A entrevista compreensiva, como processo metodológico de investigação, conforme explica o autor Kaufmann (2016, p. 36) foi sendo moldada a partir de outras construções no campo dos fenômenos sociais. A partir dos estudos de Carl Rogers (1942 *apud* Kaufmann, 2016) o uso das entrevistas foi direcionado para quem estava informando algo, fazendo com que o olhar científico fosse mais zeloso e a entrevista compreensiva seguiu esta tendência. Para esta metodologia, a

³ O autor cita a indução analítica de Florian Z. e a *Grounded theory*.

entrevista não é apenas mais um instrumento ou um meio impessoal de recolhimento de dados, mas pelo contrário, torna-se um dispositivo crucial para o andamento da investigação. No caso desta pesquisa, em consonância com a escuta das entrevistadas, a entrevistadora pode instigar a fala e que cada entrevista é única, não padronizada. Tendo o conhecimento que cada pessoa pode mostrar um mundo de conhecimentos e experiências, ensinar e corroborar para outras constatações ou lacunas nos campos de conhecimento em que a pesquisa está ancorada, no caso desta investigação, educação e migração.

O processo compreensivo apoia-se na convicção de que os homens não são simples agentes portadores de estruturas, mas produtores ativos do social, portanto depositários de um saber importante, que deve ser assumido do interior, através do sistema de valores dos indivíduos; ele começa então pela intropatia (Kaufmann, 2016, p. 47).

Deste modo, a construção do objeto pelo prisma da metodologia da entrevista compreensiva é feita de forma processual e por vezes, criticada pelo fato de que como pesquisadora me permite pensar em conclusões e outros aspectos para além de um modelo fonte. Muitas destas críticas são destinadas a formas de pesquisa qualitativas, mas quem devem ser ponderadas, pois sem este recurso metodológico, limitaria muito as possibilidades de descobertas (Kauffmann, 2016, p. 49).

Outro auxílio para conseguir reunir os dados pesquisados em campo, foi ter feito uma compilação dos documentos da esfera jurídica, pois este entendimento de como as participantes estão regularizados e amparados no ambiente escolar, as políticas públicas que regem, sistematizam a caminhada dos participantes até chegarem no ambiente da pesquisa: a escola. As estratégias para poder entender a formação das experiências das alunas. Organizei a produção dos dados da seguinte forma:

- a) observação dos participantes e conversas informais;
- b) uso do recurso do diário de campo para auxílio nas entrevistas e análise;
- c) entrevista compreensiva;
- d) aproximação destes dados com o referencial teórico estudado.

A importância da observação dos participantes inicia com a minha presença no local que compartilham: a escola. Embora alguns participantes desta pesquisa se

conheciam do bairro que moravam na cidade de Esteio ou do próprio país de origem, refleti que analisar também as relações entre aluna-aluna pode influenciar ou não, outras conexões já estabelecidas, antes do encontro escolar. Para dar fala ao outro, recorri, em um primeiro momento, às conversas informais, observações in loco e uso, que faço até este momento, do recurso do caderno de campo. Estes primeiros recursos, usados juntos, já foram de uma riqueza de material. Ainda sobre as observações é significativo sinalizar que foram realizadas em dois momentos distintos. A partir do segundo semestre de dois mil e vinte dois, tive contato com a prefeitura de Esteio e a secretaria de educação da cidade. A secretaria do município me deixou livre para escolher a escola e forneceu informações relevantes, como o número de alunos e alunas migrantes em cada instituição de ensino do município. Desta forma, três escolas contavam com mais matriculados refugiados ou migrantes, a maioria oriunda da Venezuela.

Além da vantagem geográfica da escola Vitorina Fabre e sua acessibilidade para realizamos a pesquisa, como também a quantidade de alunos e alunas migrantes regularmente matriculados e matriculadas na escola e na própria rede do município. Na cidade, há mais duas escolas mapeadas com estudantes refugiados ou migrantes que poderiam estar na pesquisa. Outro ponto importante foi a receptividade das equipes diretivas da escola escolhida, que também me acolheram e disponibilizaram os espaços para a realização da pesquisa. Visto que, já tinha definido que gostaria de saber mais sobre o público migrante criança e adolescente, que não era tão contemplado nas pesquisas (vide estado da arte no Apêndice A), visitava a escola em dias alternados da semana, observava, principalmente nos momentos de intervalo das alunas e alunos.

Neste primeiro momento de observação, a equipe diretiva era diferente da atual, mas ambas tiveram uma receptividade com os pedidos que fiz e auxiliaram em tudo que podiam. Solicitei as listagens das alunas e alunas matriculados e também pude conversar, informalmente, com a equipe da escola e o corpo docente e equipe de funcionárias e funcionários. A fala, recorrente, é a alta rotatividade dos estudantes migrantes e que, como já citado neste trabalho, a maioria de origem Venezuelana. A garantia de acesso, não necessariamente é de permanência no espaço. Em dois mil e vinte e dois, apenas um migrante era de origem diversa, um menino cubano. Desta forma, o campo me mostrou elementos empíricos, por si, me

indicando quem precisava da escuta e do olhar da pesquisa. Kaufmann (2016, p. 10) reafirma que:

[...] a boa condução deste trabalho implica, por parte do pesquisador, a adoção de uma postura e de um estado de espírito característicos. A investigação do material deve ser ativa e produtiva. Ora, não há descoberta sem vontade de descobrir.

No primeiro ano do mestrado ainda não havia definido exatamente que faixa etária faria a pesquisa, por isso a importância de ter ido à campo, pois esta delimitação ocorreu a partir de março de 2023, no segundo momento de visitas à escola. Na escola, apenas observava, no pátio, em especial, no momento de recreação, que é o recreio. Logo, não só os alunos e alunas migrantes se encontravam neste espaço, mas também, as crianças e adolescentes da comunidade. A minha presença não era invisível, muitos estudantes se dirigiam a mim e me perguntavam se eu era professora e o que eu fazia lá, parada, com o meu caderninho. Tentei registrar tudo que podia, mas nesta fase da pesquisa, ainda não tinha delimitado meu público, pois foi o campo que me mostrou quem eu deveria investigar. Dito isso, também me coloco como defensora da ida ao campo, tantas vezes for possível para os pesquisadores e pesquisadoras, pois muitas ideias podem clarear, na medida que nos deparamos com a vida do objeto de pesquisa.

A escolha do grupo de meninas também se deve a aproximação que tenho com alguns estudos feministas e por considerar relevante dar espaço às alunas, nesta investigação. Já havia definido que gostaria de saber mais sobre o público migrante criança e adolescente, que não era tão contemplado nas pesquisas (vide estado da arte no Apêndice A), visitava a escola em dias alternados da semana, observava toda a movimentação da escola, no pátio, principalmente nos momentos de intervalo das alunas e alunos. Mas, contato com o grupo de meninas, para a pesquisa, iniciou apenas em maio de 2023.

Quadro 6 - Cronograma da pesquisa

Datas de algumas idas à escola	Anotações realizadas no diário de campo
25.05.2023	Primeira conversa informal e observação participante com as participantes
17.08.2023	Segunda conversa informal e observação participante com as participantes

31.08.2023	Observação no pátio e conversa informal com as participantes
19.10.2023	Participantes ocupadas com aula de teatro, não puderam conversar comigo.
27.10.2023	Primeira tentativa de gravação, individual com todas as entrevistadas, após a entrega das autorizações.
09.11.2023	Entrevista com Mari – antes da qualificação
23.11.2023	Entrevista com Susjerlis – antes da qualificação
07.12.2023	Entrevista com Lu – depois da qualificação
13.12.2023	Gravação com todas as entrevistadas.
14.12.2023	Gravação com todas as entrevistadas.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Neste primeiro momento de observação, a equipe diretiva era diferente da atual, assim como a escola também ainda não era em período integral. A mudança de sistema da escola ocorreu no começo do ano de dois mil e vinte e três, tornando-a uma escola de período integral para todo o público discente. Em um primeiro momento, esta mudança não pareceu impactar as entrevistadas, mas após algumas conversas informais, soube q quando só estudavam em um turno, no outro, tinham reforços escolares e mais relações com outros grupos de alunos e alunas migrantes, no qual conversavam em espanhol e se apoiavam nas aulas.

As gestoras, nos dois períodos que estive em observação, na escola, foram extremamente receptivas com os pedidos que fiz e auxiliaram em tudo que podiam. Solicitei as listagens das alunas e alunas matriculados e, também, pude conversar, informalmente, com a equipe diretiva da escola, o corpo docente, o corpo técnico. A garantia de acesso à escola não é, necessariamente, de permanência no espaço. Em dois mil e vinte e dois, apenas um migrante era de origem diversa, um menino cubano. Desta forma, reforço como o campo me mostrou elementos empíricos, por si, me indicando quem precisava da escuta e do olhar da pesquisa.

O diário de campo, assim como já comentei, foi e continua sendo um instrumento de complementação e orientação na esfera metodológica. O segundo momento das observações ocorreu de abril a agosto de dois mil e vinte três. Neste momento, de volta ao campo, soube da efetivação da mudança do formato da escola, que passou para escola integral, desde os anos iniciais até o nono ano do fundamental. Mesmo com esta mudança estrutural, não houve impacto para a pesquisa ou a minha presença na escola, pois já tinha realizado as combinações.

Me apresentei à direção que assumiu e voltei aos espaços para observar os participantes. A partir deste momento, delimito o gênero das participantes da pesquisa e defino, após verificar parte das publicações do campo não contemplavam esta faixa etária, de poder ouvi-las e visibilizá-las. Optei por não observar as alunas dentro das salas de aula, mas sim, em momentos de relação aluna-aluna, aluna-aluno, aluna-docente, aluna-funcionárias/os (no pátio, na biblioteca, no refeitório). Desta forma, ainda realizaria uma observação ativa do local, mas só a partir de julho que comecei a conversar informalmente com as alunas e ter um maior contato com elas.

A escola me ofereceu um espaço, chamado sala de restauração, onde poderíamos realizar conversas com o grupo e as futuras entrevistas. As alunas estavam animadas com esse movimento e uso da sala diferenciada e da sua própria participação. Me parecia um sentimento de reconhecimento. Também realizamos conversas na biblioteca da escola, que tem livre acesso, mas que não perturbava os andamentos do trabalho. Ao contrário, era interessante até para comentar sobre os espaços escolares e o quanto elas os utilizam. Neste espaço, as alunas também podiam realizar funções rotineiras, manusear livros enquanto conversavam, se deitar no tatame, relaxar da rotina e das regras da escola.

Figura 4 - Sala de Restauração



Fonte: Registros da autora (2023).

Figura 5 - Biblioteca



Fonte: Registro da autora (2023).

Conversando com as participantes, pensei que seria melhor sistematizar um quadro com algumas informações sobre elas. Questões básicas para visualizar quem está participando da pesquisa. Uma das alunas do sexto ano, pediu para participar das conversas informais, o que autorizei e foi agregador, pois a aluna se sentia tranquila em relatar as informações perguntadas, por fim, a referida aluna foi para outra cidade e as participantes se restringiram em quatro.

Quadro 7 - Identificação das entrevistadas

Identificação (por apelidos)	Idade (em 2023)	Ano que estão na escola	Idiomas falados	Tempo de permanência no Brasil
Mary	14	Oitavo	Espanhol e Português	3 anos
Su	13	Oitavo	Espanhol e Português	6 anos
Lu	13	Oitavo	Espanhol e Português	3 ou 4 anos
Stef irmã da Su	16	Nono	Espanhol e Português	6 anos

Fonte: Elaborado pela autora com base nas observações e no diário de campo (2022/2023).

O uso das entrevistas visa complementar as informações coletadas dentro das dinâmicas do grupo e das anotações do diário de campo. Quanto as questões éticas, importa dizer que forma tomados todos os procedimentos, pais e alunas

assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Nos baseamos, igualmente, em Mainardes e Carvalho (2019), segundo o sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) foram pensados para as pesquisas na área da Biomedicina, desconsiderando aspectos importantes das pesquisas das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas (CHSSA). Em função disso, não remetem seus estudos a um sistema de revisão ética, mas a autodeclaração é tida como demonstração dos princípios éticos envolvidos no processo de pesquisa:

Podemos considerar que, em termos de reflexibilidade e de vigilância, a auto declaração pode ser mais eficaz que a mera submissão a um comitê de Ética em pesquisa, na medida em que envolve o conhecimento, a reflexão e a aplicação de questões éticas, bem como a publicização de reflexões, de decisões e de dilemas éticos envolvidos no processo de pesquisa (Mainardes; Carvalho, 2019, p. 2).

Desse modo optamos também pela autodeclaração de ética, sustentada pelos autores.

Os estudos sobre migração são abundantes e profusos, mas ainda recentes no campo da educação. Neste conjunto de circunstâncias, a revisão de literatura necessitou de algumas combinações de descritores para ajudar no filtro dos trabalhos. Considerei apenas produções escritas em língua portuguesa e utilizei os seguintes descritores:

- a) Refugiadas Venezuelanas e educação: 5 dissertações e 2 teses;
- b) Migrantes Venezuelanas e educação: 2 dissertações e 1 tese;
- c) Experiência educação e migrações contemporâneas: 2 dissertações e 1 tese.

Importa ressaltar que os trabalhos gravitam em torno da mesma temática, porém não encontrei pesquisas apenas com estudantes jovens, adolescentes, de origem Venezuelana e por isso, neste cenário, me arrisco a afirmar que com a minha pesquisa pode auxiliar na progressão dos campos da migração e da educação, circunscrita a uma faixa etária, assim como posso afirmar a relevância desta investigação. O estado da arte foi realizado no terceiro semestre do curso, em função de uma mudança de orientação e de alguns focos desta pesquisa.

A revisão de literatura foi realizada focando em estudos realizados entre 2018 e 2023, de forma sistemática, utilizando, em um primeiro momento, o portal de teses e dissertações da capes. Após, procurei também no banco de dados das bibliotecas digitais de teses e dissertações (BDTD), que organizei as teses e dissertações encontradas, cronologicamente, trabalhos que detinham alguma relação com a pesquisa, em ambas as plataformas. Penso ser importante ressaltar que na educação, ainda se encontra poucas teses e dissertações. Há um aumento de publicações a partir de 2021 e um interesse crescente nas questões que tangem os migrantes e refugiados na esfera educacional e na escola, propriamente dita.

3 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO EM COMUNIDADES MIGRANTES

Nas entrevistas realizadas e observações na escola fica evidente, sobretudo no relato coletivo das alunas alguns aspectos que trago para essa discussão. Um destes quando chegaram na escola, em Esteio, alunos e alunas de diversas faixas etárias e anos escolares se sentavam em uma roda de conversa para falar em espanhol e sem compromissos. O fato de a escola não ser integral, fazia com que as alunas tivessem cansaço de partilhar e estar no ambiente escolar o dia todo.

Foi surgindo, de forma gradativa, uma identificação do grupo, como já relatado, antes da mudança da escola para turno integral, as alunas haviam vivenciado momentos de maior compartilhamento de suas rotinas. Assim, fazendo uso da língua de conforto. Pela visão delas, aquele momento de grupo, se esvaiu. Com o tempo, as nossas relações se tornaram mais confiáveis e sendo assim, foram relatando comportamentos conforme as perguntas indicadas pelo roteiro, como rigidez nas escolas da Venezuela em contrapartida à brasileira, as memórias de se sentirem à vontade na escola de origem e na escola brasileira, nem sempre.

Outra narrativa recorrente é que na escola brasileira podiam se expressar por palavras de baixo calão ou obscenas, já em casa, não, pois as famílias não admitiam. Também relataram que sentiam muita pressão em falar certo a língua portuguesa, nos espaços da escola. Exemplificaram que em componentes como matemática, em que tinham um rendimento bom e se sentiam seguras para fazer perguntas na escola na Venezuela, ao estarem na escola, no Brasil, se sentiam intimidadas e não participavam das aulas, se sentiam envergonhadas e inferiores.

Outras expressões que surgiram nas conversas informais foram desamparadas e solitárias. Por vergonha, ficavam quietas e não participavam. Outra questão que surgiu nas conversas com as participantes, foi o que é ser bonita ou bonito para elas. Em uma conversa informal, chamou atenção o fato que ser mais preta ou mais negra, embora ressaltado por elas que não era nada a ver com racismo, do entendimento das alunas do que é racismo, que era ser mais bonita.

Dentro deste panorama, surgem algumas questões, sobre as quais produzi categorias de análise, como o desespero, a pressão de falar a língua portuguesa de forma correta, a inclusão das alunas nos grupos dos alunos brasileiros diluindo a sua identidade venezuelana, e, sobretudo, a inserção na cultura brasileira para ocupar

espaços nesta sociedade e obter maiores chances de sucesso na sociedade capitalista.

Ao iniciar a pesquisa, muitas ideias sobre como dar sentido a futuras hipóteses proliferam e tive o desafio de escolher aquela que pode atender nossas aspirações e projeções. Porém, como sujeito *da* pesquisa e sujeito *que* pesquisa, nuances e fissuras surgem nas nossas conversas e observações. Assim, nos auxiliam no desenvolvimento da metodologia que seja razoável para atender aos propósitos da investigação. Desta forma, observando as indicações da banca, após a qualificação, cruzando as informações adquiridas, durante as entrevistas, os elementos das categorias foram modificados e defini caminhar para duas categorias distintas: experiências de gênero e experiências de identidade e de cultura, abrangendo diferentes aspectos que surgiram nas entrevistas.

Porém, no decorrer das análises, o que chamo de subcategoria se mostrou nas narrativas, que são a língua e o sentimento de pertencimento como ponto de atenção. Vale lembrar que a criação das categorias pode ser uma ação pré-estabelecida, mas também emerge a partir da prática de estar no campo, da rotina, do cotidiano, que é dinâmico e orgânico. Do entendimento a empatia, da ideia a concretude, as análises são sempre incompletas e um retrato daquele momento, daquela situação específica.

A reflexão sobre o próprio processo analítico desta pesquisa é paradoxal, pois será que as definições são feitas baseadas na lógica do consumo, assim como Larrosa afirma (2015, p. 31):

Nestas condições, é claro que a mediação entre o conhecimento e a vida não é outra coisa que apropriação utilitária, a utilidade que nos apresenta como “conhecimento” para as necessidades que se nos dão como “vida” e que são completamente indistintas das necessidades do Capital e do Estado.

Embora como pesquisadora, siga buscando me amparar pelas teorias e metodologias, que tornam essa pesquisa academicamente robusta, haverá algum aspecto, alguma interface, que não será alcançada e analisada, de acordo com as palavras de Larrosa (2015, p. 50):

A impossibilidade de elaborar as experiências, de lhes dar um sentido próprio. E as experiências não são elaboradas não adquirem um sentido, seja ele qual for, com relação a própria vida, não podem se chamar, estritamente, experiências. E, portanto, não podem se transmitir.

Desta forma, é essencial retificar algumas alterações na construção das categorias, após a realização das entrevistas. Como já citado, após algumas tentativas, uma das alunas não conseguiu responder às perguntas. Após, os primeiros momentos de observação, fui informada que a estudante estava dentro do espectro autista. Pensei, em um primeiro momento, que poderia instigar e deixar o momento das falas das alunas um momento acolhedor e sem um formato para responder as perguntas, sem roteirização, mas, mesmo assim, não obtive sucesso. De toda forma, a estudante participou de todos os encontros coletivos que quis e deixei que ela estivesse conosco ouvindo e pintando.

A participante sempre me fazia prometer que eu iria trazer doces na próxima visita. O que fiz, em uma das conversas. Nesta conjuntura, consegui apenas analisar, com maior propriedade, as outras três participantes, desistindo de tentar fazer a aluna Stef participar. Penso que toda a conjuntura vivenciada por ela e sua família, poderia revelar outra pesquisa, poderia ser outro objeto de estudo com migrantes que estão no espectro autista.¹

3.1 Inserção no ambiente formal de educação de identidade e de cultural vivenciados

Para entender como operam as experiências das participantes, julgo ser importante considerar o que traz Alves (2003), quando explica, baseada nos estudos de Certeau (1998), os usos do que tangem o cotidiano, as relações com a cultura escolar e os processos de inserção e as experiências do vivido por um grupo neste local. Transitar pelas categorias referenciadas é apenas um aspecto que pode ser explorado nesta pesquisa.

Larossa (2015, p. 43) corrobora:

É preciso resistir a fazer da experiência um conceito, é preciso resistir a determinar o que é a experiência, a determinar o ser da experiência. Mas ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não pode conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata de determiná-la.

Refletindo sobre estas ideias, começo analisando as falas da estudante Susjerlis, a Su, que já está a seis anos no Brasil e, apesar da pouca idade que tinha

¹ Ver Quadro 7 na página 57 deste trabalho.

ao migrar, lembrava de muitos detalhes pregressos. A estudante Su* foi a mais animada com a pesquisa, desde o início das observações, até as gravações, ela sempre foi participativa, generosa e muito falante. Uma liderança entre as meninas migrantes e demais colegas. Por isso, há mais participações dela no trabalho, do que das outras três meninas. Assim como citado acima, Su respondia a todas as questões que eram feitas. Entendia o meu papel como pesquisadora e minha curiosidade sobre elas. A aluna descrevia as relações que vivencia na escola e as experiências e ações no ambiente escolar. Articulava e comparava experiências na Venezuela e no Brasil. Quando questionei o que lembrava de sua chegada, ela colocou:

“Sim, a gente ficou num refúgio, aí depois a gente saiu do refúgio e a gente veio em táxi para a casa até Rorainópolis. Do Rorainópolis² para cá a gente veio no avião. Vou fazer 14 e quando eu vim para cá para o Brasil, eu tinha 8 ou 9 anos. 8 aninhos” (Susjerlis, 2023).

Outra percepção na fala da estudante era em relação a sua escola anterior, na Venezuela, além da questão arquitetônica do local, como também das diferenças daquela cultura escolar, que ela relembra, quando conta:

“A minha escola tinha dois andares, quando era a parte de cima, tinha uma escada para descer para o andar de baixo. E era de 13, estava o andar de cima. De 13? Ah, tá. Não, é que parecia que era só de um, porque estava a parte de fora, que era a entrada do colégio. Só que mais no fundo tinha uma escada para descer. Muito grande. E eu, no quarto ano, estudei só na última sala lá do final da escola. E depois tinha outra escada para descer para o refeitório. Era na cidade que tu morava, que tu veio de lá. Que era? La Esperanza 1. Esperanza. Esperanza. Ah. Só que o nome da rua, do bairro era La Esperanza 1” (Susjerlis, 2023).

Su fala bem o idioma Português e contou com detalhes das memórias que tinha e do tempo que viveu, com sua família, na Venezuela. Também as diferenças entre as rotinas e práticas, narrando sobre algumas marcas entre escolas e seus cotidianos, ao responder:

“Mais organizado. Mais organizado. É, pelo menos a gente não podia colocar as calças assim. Como? Ah, meu Deus. (A entrevistada mostra a calça abaixo da cintura). A gente tinha um mini armário na nossa sala do

² Maiores informações sobre a cidade em: <https://rorainopolis.rr.gov.br/>.

terceiro ano. E a gente colocava, se a gente ia trocar de roupa, pelo menos tava calor, ou a gente... A gente exatamente não podia se trocar com outras roupas, tinha que colocar o uniforme” (Susjerlis, 2023).

A questão da crítica da aluna a escola brasileira, pode ser considerada como uma tática do praticante (Certeau, 1998), pois desta forma, na sua situação de aluna migrante, diante do desconhecido, da aflição de estar em um novo lugar que precisa aceitá-la, em um mundo totalmente diferente do seu original, ela forma um tipo de capa, uma proteção, para sobreviver em um lugar dominado pela competição, pela concorrência e pelo desdém. Alves (2003) cita: “em seu viver cotidiano, permitindo a tessitura de acontecimentos culturais que vão mudando a vida e os contextos em que ela se realiza”. Assim, alterando práticas e definições identitárias para se adequar ao novo local, ao novo hábito, grupos e costumes.

As diferenças são marcadas no espaço escolar e trazem no seu cerne uma disputa, em que alguém deve perder. “A identidade é, assim, marcada pela diferença” (Woodward, 2000, p. 8). Algumas perguntas do roteiro eram mais fáceis para as alunas responderem, então seus retornos foram sendo feitos tranquilamente, mas algumas respostas marcam a mudança, o movimento da migração, do deslocamento e o acolhimento brasileiro, fazendo com que a estudante tenha que se adaptar e basta. O processo de transferência escolar me parece brutalizado.

A realidade da experiência cultural, também passa pelas políticas educacionais e linguísticas, que se transformaram em uma década, que devem amparar as alunas migrantes e suas famílias, mas que não conseguem olhar os casos com individualidade. Talvez, não seja um desafio apenas da escola que recebe migrantes, mas sim, de todo o sistema escola e seu currículo, do aparelho do Estado, como conhecemos. Por outro lado, a escola, para muitos migrantes, é um centro de referência em diferentes interfaces. Conforme afirmam Masschelein e Simons (2013, p. 14): “Apesar da narrativa escolar de igualdade de oportunidades para todos, segundo eles, a escola facilita mecanismos sutis que reproduzem a desigualdade social”.

A questão desta discussão não é achar culpados para algumas discrepâncias na inserção escolar das migrantes entrevistadas, mas sim, refletir sobre os mecanismos que são vivenciados e experimentados pelas alunas, como o deste

relato: *“Eu cheguei aqui em 2019. Eu só estudei só entrou e disseram ‘tu fica nessa série’. Não, eu fui para o quinto ano”* (Su, 2023).

A outras estudantes entrevistadas também relataram experiências singulares na sua chegada e mudança forçada para o Brasil. A estudante Lu foi a última aluna a ser entrevistada, por desencontros e por questões de agendas, ela participou de algumas conversas coletivas, antes da entrevista individual. Uma aluna reservada, mas que prontamente consentiu em participar e responder as perguntas realizadas. Assim como a aluna Su, ela também veio pela fronteira de Roraima:

“Três anos, vou pra quatro anos esse ano que vem. É, eu vim direto pra Esteio e daqui eu não saí. E a gente ficou morando aqui e depois a minha mãe deram um terreno pra ela fazer uma casa. E a gente foi lá, só que a gente não fez a casa lá onde era porque... Longe. Era lá em San Leopoldo. É, era lá em San Leopoldo e o ano passado tava faltando muito aqui na escola. Sim. E quando eu cheguei, a minha mãe não conseguiu fazer a casa lá, então a gente tem um terreno lá, mas... Ai. Porque era uma invasão. E então ali é onde a gente deram um terreno pra nós, é muita água. Sim. Então a gente tem que botar tijolo, sabe? E não deu pra fazer as coisas lá. Quando eu cheguei aqui, a primeira escola que eu estudei aqui, e eu tô estudando aqui ainda, a minha mãe falou, ai, vamos te botar. Eu vou botar lá na Luísa e depois eu falo, não, eu vou pra Vitória (Escola Luísa Fraga)” (Lu, 2023).

No trecho abaixo há uma marca forte da feminização das migrações, quando a aluna comenta o seguinte aspecto da sua chegada ao Brasil, na qual, perguntei alguns detalhes para tentar entender mais sobre a sua chegada e ela me explica sobre a família: *“Por parte de mãe são três, e por parte de pai são quatro, eu acho [...]”*. Eu pergunto se todos estão no Brasil, ao que ela comenta:

“Não. Só os de parte de mãe, minha irmã, minha outra irmã, minha irmã mais pequena tá lá na Venezuela”. [ah, ainda tão lá?] “É. Com meu pai também tá lá. Sim. Três anos, né? Tempo, sem ver meu pai. Quando eu falo com ele, falo assim, por... Telefone” (Lu, 2023).

Assim com a aluna Mari também conta sua trajetória até a chegada em Esteio, desenvolvendo da mesma forma um dos objetivos de pesquisa que é problematizar o itinerário de inserção das alunas migrantes venezuelanas no processo de ensino regular brasileiro. Conforme a aluna relata:

“Nome? Luz Mari. Luz, nome dos seus pais? Magri e Oxô. E a data de nascimento? 2009. E o dia e o mês? 7 de dezembro. Quanto tempo vocês estão no Brasil, a tua família? 3 anos, já vou fazer 4 anos. 4 anos você faz esse ano? E como é que vocês vieram pro Brasil? A gente veio em um ônibus. Depois a gente pegou um carro. É um carro de... Táxi. Aquele que vende pra caramba pra... Eu nem sei. Tipo, da Santa Helena, daí tem um carro que a gente leva lá pra Boa Vista. Ah, mas é um carro do governo brasileiro, eu acho. Quando eu cheguei aqui, foram que me botaram no CEP. Aqui em Esteio. Mas e quando tu chegaste lá... Lá, né? Quanto tempo tu ficaste lá, antes de vir pra cá? Há como seis meses, eu acho. Sem estudar” (Mari, 2023).

Refletindo sobre os objetivos, tanto o principal, quanto os específicos e cruzando com a temática da migração, que está carregada de especificidades, penso ser relevante juntar dois aspectos que podem ser analisados distintamente. Desta forma, após algumas entrevistas com as alunas, o senso de estar presente em um grupo apareceu no relato abaixo.

“Porque meus colegas, eles não são preconceituosos. Meus colegas, eles entendem que a gente aqui do oitavo ano. Sim, eles entendem que a gente é venezuelano e tratam a gente igual como todos. Mas, quando no meio dia tem que jogar as outras turmas é outra coisa. Daí eu acho que falta um respeito. Eu lembro e eu nunca recebi nenhum preconceito da minha turma” (Susjerlis, 2023).

Após, analisar este trecho, acrescento as ponderações de Nilda Alves (2003, p. 62) afirma, quando escreve “Somos esse acúmulo de ações e acontecimentos culturais cotidianos, insignificantes, mas formadores necessários”, o que remete ao fato de que, em um novo lugar, as alunas precisam de novas dinâmicas de interação cultural e embora, aparentemente, outras turmas façam com que as alunas se sintam deslocadas ou não iguais ao grupo, outras relações as fortificam e asseguram seu novo espaço, ao lembrarem que a sua própria turma as acolhe e valoriza. Sendo, novamente, uma tática para refazer a tessitura cultural, que vai mudando a vida e o cotidiano.

Em outros contextos escolares também ocorre essa desvalorização, esse sentimento gerado pela experiência de não ser reconhecido. Em outros cenários, as alunas não migrantes também passam por isso, que envolvem também outros marcadores como gênero ou orientação de gênero, raça e etnia, padrão social. Porém, no relato da participante, potencializadas pela identidade migrante, operam de tal forma que para se sentirem melhores e reconhecidas, as alunas acham as

brechas na própria turma, em uma forma de tática, conforme escreve Certeau (1998).

No trecho acima, a estudante relata que em um ambiente mais seguro, de pertencimento, da sua própria turma, ela não sentia preconceitos. Porém, ao se misturarem com outras turmas, no ambiente da escola, como o espaço do recreio, havia um sentimento, uma experiência de animosidade, de desconforto pelo fato de ser venezuelana. O que pode ser uma experiência coletiva. Uma relação com a experiência, nesta situação, é pertinente elaborar sobre como Larrosa (2012, p. 44) alerta sobre a imposição a determinadas experiências, como a determinadas culturas, signo zodiacal, religião.

A questão trazida pelo autor é refletir em não fazer da experiência um fetiche ou um imperativo. Pois, já é um fetiche e imperativo ter um signo zodiacal, alma, vocação, identidade cultural, entre muitas outras coisas, que aprendemos a saber que temos, que nos colocam como certo, mas que não sabemos exatamente e, mesmo que não tenhamos sentido necessidade, é imposto que temos que realizar, saber, reconhecer, elaborar.

Refletindo por este caminho, aprender e vivenciar a cultura brasileira pode ser uma experiência implementada, uma cultura fabricada como certa, que ao se deparar com o outro e suas diferenças, que no caso das meninas entrevistadas, para uma melhor aceitação das suas diferenças e um entrosamento como outros grupos podem vivenciar momentos para um acolhimento fabricado. Uma identidade brasileira, mas pensando em um dia voltar. Uma sensação de desamparo.

Assim, como os autores e a autora colocam (Silva; Hall; Woodward, 2017, p. 2), A discussão sobre identidade sugere a emergência de novas posições e novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias sociais e econômicas cambiantes. Os desafios da aprendizagem da língua e da integração social, inicialmente, são pautas na rotina das alunas migrantes, mas não são fatores definitivos. Porém, o migrante estando em solo brasileiro, enfrenta, para além dos desafios de aprendizagem e adaptação, o peso do currículo e das novas identidades, que pode ocasionar um achatamento, uma padronização, como descrevem Diniz e Oliveira (2018).

A entrevista feita com a aluna Su, remete as questões iniciais dos objetivos específicos, em especial quando faço o exercício de observar e analisar como se dá o processo de socialização desse grupo de meninas no contexto de escolarização

brasileira. Neste trecho, se sobressai uma ideia geral sobre a identidade, de acordo com o entendimento que faço. Uma forma de estigmatizar os grupos.

“E daí quando chegou na escola Tinha uma colega venezuelana E eu sabia que ela era venezuelana Só que quando eu falei em espanhol Ela não sabia A gente já tinha sido amiga Eu tinha duas amigas no primeiro dia Tinha uma colega venezuelana. Sim Eu tinha uma Parece minha parente. Minha colega que se chamava Daniela. A outra venezuelana esqueci o nome. A gente estava fazendo a fila para a gente poder comer. Aí então a guria, ela me ouviu e falou no espanhol, ela falou: - Tu és venezuelana? Eu também sou né. Eu não sabia que tu eras venezuelana. Mas ela falava em português. Aí ela falou isso e comigo ela falava em português. Eu me comuniquéi primeiro em português, mas aí com os colegas que eram venezuelanos” (Susjerlis, 2023).

Nesta relação, compartilho a ideia de Baumann *apud* Goffmann (2016, p. 44), quando definem:

Acostumados em usar nossas características (verdadeiras ou supostas) como o parâmetro pelo qual se mede e avalia a humanidade de outras pessoas, nós – os “normais” – acreditamos que a pessoa com estigma não é exatamente humana. O resultado direto disso é uma recusa cega a aceitação social e a alienação de pessoas categorizadas como anômalas. As pessoas estigmatizadas são repelidas, expulsas, banidas do grupo a que poderiam aspirar – e ainda, abertamente ou no fundo do coração, aspiram - mas do que foram excluídas e ao qual foram impedidas de retornar depois de serem, além disso, para piorar ainda mais as coisas, pressionadas a reconhecer e aceitar o veredicto público de sua imperfeição e, portanto, de inferioridade: seu fracasso auto imposto em atingir um padrão do qual se declara oficialmente depender visto de entrada no grupo desejado.

A reflexão que Baumann (2016) compartilha do autor se encaixa na discussão sobre identidade migrante. Não é minha intenção aprofundar o conceito de estigma, mas relacionar com as posições que aparecem nas narrativas das alunas. Me chamou atenção que em todos os relatos das alunas, ao comentarem, que eram colocadas para baixo, havia também uma normalização da atitude do outro, como se fossem obrigadas a aceitar as agressividades, em função de que os outros as consideram imperfeitas e inferiores.

Esta relação também encontra eco na narração abaixo quando a própria aluna critica alguns venezuelanos com quem convive:

“Tem alguns venezuelanos, que são meio Que não tem cérebro E falam em português Com os venezuelanos Porque não tem. não tem que nem pensar muito nisso pra falar E os outros ficam A minha amiga Ela tinha

ficado com ciúme A minha outra amiga. Daniela Porque ela falava que não era justo que falassem que a gente falasse em espanhol enquanto ela estava falando Presente Aí a gente costumou Falar em português. Ah, ela ficava um pouco chateadas vezes eu tinha que proteger A gente se protegia entre si porque fazia um racismo com a minha amiga Daniela E a gente tinha que proteger ela, mas racismo. Porque ela era uma menina negra ou porque ela não falava espanhol? Não entendi porque ela era uma menina negra. A minha outra isso no quarto ano do fundamental. Lá em 2019, quando chegou” (Su, 2023).

Após esta primeira reflexão sobre os processos culturais das participantes na escola, entendo que é necessário aprofundar as relações de sociabilidade.

3.2 Processos de interação do grupo de alunas e as experiências de gênero

Após a qualificação deste trabalho, das observações e sugestões da banca e da escuta as narrativas das participantes, refleti que poderia operar com os conceitos de táticas e estratégias para verificar como as participantes usaram estes conceitos para se socializarem em relação ao que a escola apresenta (as leis) e o que o que a escola faz de verdade (táticas). Logo que as entrevistas foram realizadas, compilei alguns trechos das experiências vivenciadas pelas participantes, que na minha percepção, sinalizam ou demonstram práticas voltadas para questões de sociabilidade. Por isso, optei por pensar nas redes de sociabilidade geradas pelas relações construídas pelas participantes. Esta categoria de análise também abarca o objetivo principal da pesquisa e se interliga com, pelo menos, dois dos objetivos específicos.

Os aspectos analisados de cada entrevista, tanto em particular, como no coletivo, trouxeram uma matriz de experiência pelas narrativas das participantes. Um dos aspectos relevantes é a linguagem. Só pude entender algumas práticas cotidianas pelas impressões deixadas pela linguagem. Larrosa *apud* Agamben (2015, p. 50), ao explicar o que Agamben escreveu em seu livro, *El narrado* (Benjamin, 1991), me auxilia a elaborar melhor, ao citar: “Dirias que uma capacidade que nos parece inalienável, a mais segura entre as seguras, nos está sendo retirada: a capacidade de intercambiar experiências”. Mas, Jorge Larrosa (2015, p. 50) complementa:

Neste texto, o relato é a linguagem da experiência, a experiência se elabora em forma de relato. A matéria-prima do relato é a experiência, a vida. Portanto, se o relato desaparece, desaparece também a língua com a qual se intercambiam as experiências, desaparece a possibilidade de intercambiar experiências.

As entrevistadas na perspectiva da sociabilidade podem ser analisadas e operadas pelo conceito de experiência. Larrosa (2015, p. 43) descreve que é preciso acalmar os ânimos na tentativa de conceituar as experiências das participantes. Se faz necessário resistir a determinar a experiência das alunas, mas ao invés disso, ir em direção a experiência como existência, como o modo das participantes de habitarem o mundo. Pois, elas criam novas formas de viver seu cotidiano e usando de táticas para burlar as estratégias nas conexões que se impõem em relação a suas experiências e a própria existência escolar das participantes.

Entretanto, as experiências seguem acontecendo e muitas vezes, blindando as participantes do poder da instituição, o poder hegemônico, o poder da escola. Ao serem questionadas sobre os direitos das mulheres e como se socializam com outros colegas da escola, algumas falas se sobressaíram:

“É, tem um guri lá, que sempre que a gente faz alguma coisa errada, ele vai lá, ai, tinha que ser mulher. Vai lavar a louça. Eu acho que isso que eles falam Não tem nada a ver, meu pai lava a louça” (Su, 2023).

No decorrer da conversa, a mesma participante comenta:

“[...] tem um professor que ele protege as meninas. Porque tinha um guri do sexto ano B que ele tava batendo numa guria e também ele tava falando coisas pra guria. Pra ela, pra guria muito machismo. Aí o senhor ouviu Aí ele foi lá e foi Quase bateu no guri por isso Portanto, sim, quis defender. Sim, mas tem meninas que também. Exageram. Tipo assim A gente brinca com os gurus. A gente se bate É assim que a gente brinca Esse é o amor da gente Uma coisa assim, meio passiva-agressiva Então a gente se bate A gente se mata. A gente não vai reclamar. Se eles brinca com a gente Muito forte A gente não chora, a gente não vai na direção Tem gurias que eles Encostam e elas ficam chorando” (Su, 2023).

Penso ser interessante a questão trazida pelas participantes de uma relação passivo-agressiva entre meninas e meninos, envolta em uma nuvem de brincadeiras, como uma proteção ou naturalização de uma violência ou a intensidade da adolescência. Penso que demonstra uma das redes de sociabilidades entre os pares e consigo compreender como as alunas usam um fragmento, a

beirada pelas suas táticas para se afirmarem em suas práticas cotidianas. Outras questões surgiram nestas falas. Uma delas, que chamou atenção, é sobre a competição feminina, ainda incentivada na sociedade contemporânea. Pois, quando coloco o olhar sobre as especificidades das entrevistas, no contexto em que estão e pensando na origem latina e suas realidades, entendo que o preconceito está no cotidiano, está em todos os lugares e não é diferente para jovens migrantes venezuelanas. Importante ressaltar que me seria interessante aprofundar e problematizar o conceito de gênero, mas não conseguirei realizar aprofundamentos, apenas relacionar uma breve análise sobre esta parte das entrevistas, mas que pode ser aprofundada e imbricada em uma nova pesquisa. Logo, a fala das participantes envolve as questões de direitos entre gêneros que ainda precisam ser trabalhados, discutidos e sensibilizados nas escolas, que dentro de suas estratégias de controle e de disciplina, nem sempre são exemplificadas. Uma das participantes comenta sobre a brincadeira:

“Não, não Ela, tipo, um guri bate em nós e a gente se devolve Tipo, uma brincadeira Elas querem fazer o mesmo que a gente faz com eles E as gurias também tem vezes que eles não gostam, tipo assim, sabe? Daí elas saem chorando e você batem. Tá, então não é com todas as gurias que eles podem brincar desse jeito E eles não sabem disso Não, eles sabem, mas são as gurias que vão lá e se intrometem Elas vão provocar, brincar” (Su, 2023).

Penso que esses relatos se colocam diretamente em choque as minhas experiências de sentido como docente e como mulher e, por isso, me causem um certo desconforto em fazer as análises. Entretanto, a primeira questão que aparece é a passividade com que estas brincadeiras são aceitas. Outra questão que podemos pensar é o quanto as práticas cotidianas operam com toda e qualquer função dentro da instituição escolar, não só entre docente-aluna. Nesta ideia, independente do estar migrante na escola, as meninas julgam e operam com suas táticas para proteger de alguma maneira daquilo que é imposto por uma estratégia maior, imposta pelas práticas cotidianas da escola, mesmo que no seu intervalo, ou seja, no recreio, um momento de pausa para rotina. Desta forma, se colocando em um novo grupo, em uma nova identidade, ou seja, aquelas que aguentam, se provocadas. Como conceito, penso ser relevante citar um trecho de Larrosa (2015, p. 26), que situa o sujeito da experiência, as participantes, ajudando a entender

também as práticas cotidianas do grupo das participantes, quando, por exemplo, escolhem bater de volta nos meninos. Compreendo que neste trecho da entrevista, a participante demonstra ideias sobre a fluidez das suas táticas em relação as situações acima narradas:

Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade cheia de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial.

As falas das participantes reforçam os conflitos entre gêneros, independente da nacionalidade, mas é interessante observar que não aparenta que o grupo de alunas seja segregado por ser migrante. Pelo contrário, na maioria das falas das migrantes, há uma afirmação em relação a se sentirem bem entre os pares de nacionalidade brasileira.

4 CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS

Não é possível fazer um fechamento desta pesquisa, sem olhar para o percurso que fiz com que eu conseguisse chegar até a defesa da dissertação. Deste modo, afirmo que há outros desdobramentos que podem ser analisados e que precisam de novas reflexões, o que me faz querer continuar a olhar para o objetivo principal desta pesquisa. Após a qualificação deste trabalho, em dezembro, tentei realizar as sugestões e alterações indicadas pela banca, mas é necessário dizer que nem tudo foi possível e que permanecem algumas fragilidades nos capítulos e nas análises. Porém, em outro momento, gostaria de continuar realizando outras investigações que podem se desdobrar a partir do objetivo específico desta pesquisa.

O tempo do mestrado é curto e paira um certo receio de não dar conta das análises ou do próprio referencial teórico e por vezes, pensei que não estava sendo pesquisadora de uma maneira suficiente. Houve também muitas dúvidas epistemológicas e metodológicas acompanham o processo da construção do objeto. Ser pesquisadora, professora, mulher e mãe me faz ver a realização desta investigação com participantes meninas jovens/adolescente e me fez definir que este seria o público investigado.

Fazer ciência, ver e ouvir as pessoas no seu cotidiano escolar e de alguma forma, permitir que as jovens possam ser visibilizadas, torna a pesquisa em educação, uma experiência *com sentido*, sentido de ciência, de análise comprometida, mas sobretudo, do afeto, no sentido de afetar, fui afetada, de diferentes formas por essa investigação.

Penso ser importante afirmar o meu compromisso com as adolescentes meninas desta pesquisa, visto o quanto a mulher foi suprimida e excluída, durante séculos de história, das mais diversas áreas do conhecimento. Reconhecer essa desigualdade, abre possibilidades para outras discussões e pode mostrar, para aqueles que ainda não a consideram importante, como é significativo estudar jovens meninas migrantes na sua caminhada escolar. Além disso, como a escola, apesar de todas as suas imperfeições e críticas, ainda é um lugar em que meninas podem se tornar o que puderem sonhar em ser.

Foram muitos achados e descobertas no caminho da pesquisa. Os conceitos de experiência e das práticas cotidianas foram se alocando à pesquisa, assim como

ir à campo me fez definir o melhor recorte para refletir sobre o que propus nos objetivos. Também se tornou central o sentido que estas experiências fazem para as participantes, que foram produzidas pelos seus relatos. Durante esta pesquisa, constatei um aumento nas publicações que envolvam migrações e educação, mas ainda podemos colaborar mais com o campo, realizando pesquisas específicas com voltadas para a educação básica e para as escolas e seus cotidianos. O desafio de olhar para as práticas cotidianas das alunas, olhar para o pequeno, para o invisível, para o que não dá holofotes. Outro achado considerável é poder analisar em uma perspectiva de educação para migrantes, os referidos avanços no campo, que são reafirmados por esta pesquisa, assim como reforçam e aprofundam os itinerários e detalhes sobre o referido grupo social, bem como a inserção no ambiente escolar, suas interações e experiências de gênero.

O fato é que as migrantes venezuelanas estão na escola brasileira e usufruem do sistema público de ensino dos países. Isto é muito relevante. Mas, me inquieta saber mais sobre elas e sobre o andamento deste tempo que estão matriculadas. Sobre como se sentem. Assim como o próprio destino das meninas migrantes é incerto, pois podem voltar para seus locais de origem, as práticas que hoje conhecemos e aplicamos pode, quem sabe, ajudar docentes, o currículo, a própria gestão escolar e municipal a pensar em alternativas de continua progressão deste atendimento e do ensino. Não há unanimidade e dada esta afirmação, defendo que entender as experiências das alunas meninas migrantes é, sim, mais um passo importante no entendimento da escolarização e do cotidiano que vivenciam as estudantes e de oportunizar que se conheça estas alunas de uma forma digna. O fenômeno que pesquiso hoje é provisório e parcial, pois definir as experiências das alunas migrantes é revisar como elas se colocam como sujeitos neste referido período de tempo. Mas uma reflexão que segue comigo é se a escola entende a responsabilidade coletiva que lhe é colocada como instituição.

Após as análises e revisitando os objetivos específicos também arrisco me posicionar que a escola deve se deslocar mais, pensar seu currículo, que é pensando de uma forma monolinguística, mas que conforme as narrativas das participantes pode ser mais pluricultural, com um olhar para onde as famílias de migrantes são originárias, suas influências históricas, suas particularidades e, também, pelas necessidades das migrantes e das suas famílias. Porém, ainda é necessário aprofundar abordagem pelo viés da educação intercultural.

Diante destas falas, das entrevistas das estudantes, penso que o projeto de avanço social das famílias migrantes está muito centralizado nas segundas gerações das famílias, mas de forma as meninas poderiam realizar esta ascensão, ainda é pela educação. Também em pensar na escola como um lugar de pertencimento, vida cotidiana, inclusão e de diversidade para as jovens migrantes.

Penso o campo entre migrações e educação tem avançado, mas há necessidade de continuar pesquisando outros recortes, em especial com as segundas gerações de migrantes, as filhas e filhos que estão estudando e crescendo nas escolas do Brasil. A pesquisa e divulgação das informações produzidas podem gerar mais ações em benefício destes públicos, em especial que gerem sensações de pertencimento para mais meninas e adolescentes migrantes. Penso que também contar com os docentes, capacitados e amparados, para mais práticas que migrantes possam expressar sua música, suas culinárias, suas lendas, suas práticas cotidianas.

Outro ponto importante nos objetivos, que ajudaram a sistematizar a pesquisa, são os documentos que direcionam desde a chegada dos migrantes até a sua matrícula na escola básica. Esta organização das leis foi importante para entender algumas falas das alunas entrevistadas em relação a sua chegada e como elas se entendiam como grupo, até como entendiam a sua identidade ao chegarem aqui. Também para mim, como pesquisadora iniciante, justifica o quanto a pesquisa sobre as práticas cotidianas na escola feita com migrantes é necessária e não só o acolhimento inicial, na fronteira ou em outro local ao chegarem no Brasil.

Além dos objetivos citados, penso ser importante aprofundar o papel da escola e a cultura escolar na interface da educação e migração para definições que envolvam o currículo escolar. Pois, é desafiante contemplar a diversidade, mas buscar a inclusão das migrantes e de outros grupos minoritários também deve ser pauta constante para uma continua busca por uma escola mais justa. Não é utopia acreditar no respeito à identidade, o pertencimento e a representatividade. Sem sonhar como uma escola mais afirmativa é difícil prosseguir no cotidiano escolar. A possibilidade de cidadania para migrantes e refugiados sejam venezuelanos, como as alunas contempladas nesta pesquisa, ou de outras nações, está para além do acesso à educação, mas sim, no desafio da permanência no espaço escolar e o combate a evasão destes sujeitos. O acesso à educação, que é tão relevante, não se dá apenas com a efetivação da matrícula e por isso, a importância da continua

produção de dados oriundos de pesquisas para auxiliar no entendimento das especificidades dos estudantes migrantes.

REFERÊNCIAS

A TRAGÉDIA econômica venezuelana. **Carta Capital**, Conjunturando, [s. l.], 30 ago. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/blogs/conjunturando/a-tragedia-economica-venezuelana/>. Acesso em: 2 out. 2023.

ACNUR BRASIL. ACNUR no Brasil. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/>. Acesso em: 5 abr. 2022.

ACNUR BRASIL. Dados sobre refúgio no mundo. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 7 jan. 2023.

ACNUR BRASIL. Oriente Médio e Norte da África. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/onde-estamos/oriente-medio-e-norte-da-africa/>. Acesso em: 2 out. 2023.

ACNUR BRASIL. Pesquisa aponta que refugiados e migrantes venezuelanos têm maior acesso a emprego após interiorização. 8 dez. 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/12/08/pesquisa-realizada-por-agencias-da-onu-demonstra-que-pessoas-refugiadas-e-migrantes-vindas-da-venezuela-tem-maior-acesso-a-emprego-e-renda-apos-adesao-a-estrategia-de-interiorizacao/>. Acesso em: 7 set. 2022.

ACNUR BRASIL. Relatório Anual. Cátedra Sérgio Vieira de Mello. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/11/Relatorio-ANUAL-> Acesso em: 5 abr. 2022.

ACNUR BRASIL. Relatório Tendências. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/06/19/mais-de-68-milhoes-de-pessoas-deslocadas-em-2017-e-essencial-um-novo-acordo-global-sobre-refugiados/>. Acesso em: 8 maio 2022.

AGIER, Michel. Do refúgio nasce o gueto: antropologia urbana e política dos espaços precários. *In*: BIRMAN, Patrícia; LEITE, Márcia Pereira; MACHADO, Carly; CARNEIRO, Sandra de Sá (org.). **Dispositivos urbanos e trama dos viventes: ordens e resistências**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

AGIER, Michel. Refugiados diante da nova ordem mundial. Tradução de Paulo Neves. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 197-215, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12521/14298>. Acesso em: 8 ago. 2022.

ANDO FILHO, Fabio. **Migrantes “educáveis”**: trajetórias de trabalho e educação de adultos nas migrações. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do ABC, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ufabc.edu.br/index.html>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Juventudes e processos de escolarização**: uma abordagem cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/13502>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BAENA, Ana Paula Ribeyre. **Políticas públicas educacionais brasileiras**: a recepção da criança migrante e refugiada no espaço escolar da rede pública de educação de Curitiba. 2020. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10549801#. Acesso em: 8 mar. 2023.

BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado; MOREIRA, Júlia Bertino; VEDOVATO, Luís Renato; FERNANDES, Duval; SOUZA, Marta Rovey de; BALTAR, Cláudia Siqueira; PERES, Roberta Guimarães; WALDMAN, Tatiana Chang; MAGALHÃES, Luís Felipe Aires (org.). **Migrações Sul-Sul**. 2. ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. 976 p. Disponível em: https://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/livros/migracoes_sul_sul/migracoes_sul_sul.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

BANDEIRA, Larisa de Veiga Vieira. **Para oferecer a hospitalidade**: aula e refugiados no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/189592>. Acesso em: 3 mar. 2024.

BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 100 (especial), p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf>. Acesso em: 8 maio 2022.

BARTLETT, Lesley; GHAFAR-KUCHER, Ameena (eds). **Refugiados, imigrantes e educação no sul global**: vidas em movimento. Refugees, Immigrants, and Education in the Global South. New York: Routledge, 2013.

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1.153-1.171, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144891>. Acesso em: 8 maio 2022.

BASSÔA, Fernanda. Esteio inaugura Centro de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes. **Correio do Povo**, Cidades, Porto Alegre, 21 abr. 2022. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/not%c3%adcias/cidades/esteio-inaugura-centro-de-acolhimento-a-refugiados-e-imigrantes-1.809498>. Acesso em: 7 set. 2023.

BAUMAN, Zigmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter. El narrador. *In*: **Para una crítica de la violencia y otros ensaios**. Madri: Taurus, 1991.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direitos Humanos no século XXI**: cenários de tensão. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves (org.). Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 1, p. 87-110, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2624>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRAGA, Adriana de Carvalho Alves. Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo. **Revista Périplos** - Revista de Pesquisa sobre Migrações, Grupo de Trabalho Migração Sul-Sul do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, v. 4, n. 1, p. 224-242, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/download/30519/27724/86253. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. **Declaração Conjunta da VIII Reunião Técnica Internacional sobre Mobilidade Humana de Pessoas Venezuelanas na Região**. Processo de Quito. Capítulo de Brasília, 30 de junho e 1º de julho de 2022. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/declaracion-conjunta-capitulo-brasilia.-portugues_0.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017**. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.427, de 28 de junho de 2018**. Reserva aos negros trinta por cento das vagas oferecidas nas seleções para estágio no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9427.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica Estadual 2019**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_paraiba_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Política Nacional de Imigração. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980**. Estatuto do Estrangeiro. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, DF: Presidência da República, 1980. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Lei de Refúgio. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Comitê Nacional para os Refugiados (Conare). Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/conare>. Acesso em: 5 abr. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Sobre a Operação Acolhida**. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/acolhida/sobre-a-operacao-acolhida-2> =. Acesso em: 8 jan. 2023.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Operação Acolhida**. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida#:~:text=Criada%20em%202018%2C%20com%20o%20objetivo%20de%20>. Acesso em: 31 out. 2023.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania. **Migrantes, refugiados e apátridas**. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/migrantes-refugiados-e-apatridas>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRENNER, Ana Karina; ALVARENGA, Marcia Soares de. Migração e refúgio: desafios educativos entre desigualdades e diferenças. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 69, p. 2-18, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/67533>. Acesso em: 7 maio 2023.

CARARO, Aryane. **Valentes**: história de pessoas refugiadas no Brasil. São Paulo: Seguinte, 2020.

CARDOSO, Lara Andreia Sant Ana. **Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2022. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/43827?mode=simple>. Acesso em: 8 mar. 2023.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca G. **Relatório Anual OBMigra 2022**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf. Acesso em: 5 abr. 2022.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Sara. **Acompanhamento de fluxo e empregabilidade dos imigrantes no Brasil**: Relatório Mensal do OBMigra. Ano 4, n. 3, mar. 2023. Observatório das Migrações Internacionais. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-mensais>. Acesso em: 31 out. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA JÚNIOR, Florêncio Mariano da; COUTO, Marcia Thereza. Geração e categorias geracionais nas pesquisas sobre saúde e gênero no Brasil. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 1.299-1.315, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/cZZzGsT55xQxw6XGQzLQQdJ/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

COUTO, Caroline da Rosa. **Infâncias-migrantes-literatura-infantil**: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2775>. Acesso em: 8 mar. 2023.

DHEIN, Gisele. **Uma cartografia-criança-migrante**. uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3321/1/Gisele%20Dhein.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

DERRIDA, Jacques. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.

DIEZ, María Laura; NOVARO, Gabriela. Migración y juventudes. Experiencias educativas y laborales en contextos de movilidad territorial en america latina. **Revista Périplos**, Revista de Pesquisa sobre Migrações, Grupo de Trabalho Migração Sul-Sul do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, v. 4, n. 1, p. 5-11, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359862186_Migracao_e_juventudes_Experiencias_educativas_e_laborais_em_contextos_de_mobilidade_territorial_na_America_Latina_Migracion_y_juventudes_Experiencias_educativas_Migracao_e_juventudes_Experiencias_educ. Acesso em: 12 out. 2023.

DURAZZO, Leandro Marques. Os Warao: do Delta do Orinoco ao Rio Grande do Norte. *In: POVOS INDÍGENAS DO RN*. Natal, 2020. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn>. Acesso em: 31 out. 2023.

EMEB VITORINA FABRE. Biblioteca Érico Veríssimo. Disponível em: <https://sites.google.com/aluno.educaesteio.com.br/biblioteca-rico-verissimo/escola>. Acesso em: 7 set. 2023.

ESBELL, Nanoy Vieira. **Interações Interculturais entre estudantes venezuelanos e brasileiros observadas em escolas do Ensino Médio em Boa Vista – Roraima**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Fronteiras) - Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima (UFR), Roraima, 2022. Disponível em: <https://antigo.ufr.br/ppgsof/banco-de-dissertacoes/category/65-d2022?download=884:dissertao-de-mestrado-nanoy-vieira-esbell>. Acesso em: 8 mar. 2023.

ESTEIO. **Espaço Oportunidades Itinerante promove atendimentos a migrantes e refugiados em Esteio**. Esteio: Prefeitura de Esteio, 2023. Disponível em: <https://www.esteio.rs.gov.br/noticia/21524/1057?titulo=Espa%C3%A7o+Oportunidades+itinerante+promove+atendimentos+a+migrantes+e+refugiados+em+Esteio>. Acesso em: 31 out. 2023.

ESTEIO. **Lei Municipal nº 7.517, de 20 de junho de 2020**. Institui a Política Municipal de Acolhimento a Refugiados e Imigrantes do Município de Esteio e dá outras providências. Esteio: Câmara Municipal, 2020. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/e/esteio/lei-ordinaria/2020/752/7517/lei-ordinaria-n-7517-2020-institui-a-politica-municipal-de-acolhimento-a-refugiados-e-imigrantes-do-municipio-de-esteio-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 7 set. 2023.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIRO, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009. 220 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>. Acesso em: 8 maio 2022.

FURTADO, Rafael Masson. **O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2021. Disponível em: https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente178/arq_1642777220.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

GELATTI, Liane S. **Imigrantes na escola**: uma reflexão sobre políticas linguísticas e ensino de português. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/157953/001019214.pdf>. Acesso em: 8 maio 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Giovani; PAULA, Ercília. M. A. T. de. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre a escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 1, p.164-175, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/43867/30046/133678>. Acesso em: 8 maio 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A 2003.

HENDEL, Verónica. Jóvenes, migración y vida cotidiana. Sentidos y apropiaciones de la escuela secundaria en el conurbano bonaerense (Argentina). **Périplos** - Revista de Pesquisa sobre Migrações, Grupo de Trabalho Migração Sul-Sul do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, v. 4, n. 1, p. 67-95, 2020. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/download/31155/27729/86233. Acesso em: 12 out. 2023.

HINTERHOLZ, Marcos Luiz. **A moradia estudantil como experiência**: tempos e espaços vividos na Casa do Estudante Universitário Aparício Cora de Almeida. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942019000100055. Acesso em: 7 set. 2023.

INSABRALDE, Larissa de Souza Mello. **Além das fronteiras**: da complexidade da educação de quem não é daqui um estudo sobre crianças refugiadas. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2022. Disponível em: https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/25960/Tese_Larissa%20Mello_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 mar. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). Instituto de Estudos de Gênero (IEG). **Glossário de migrações**. Florianópolis: UFSC, 2021. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/noticias/502>. Acesso em: 3 nov. 23.

JOSEPH, Handerson; AUDEBERT, Cédric (eds.). **El sistema migratorio haitiano en América del Sur**: proyectos, movilidades y políticas migratorias. Colección Grupos de Trabajo, Serie Migraciones, Fronteras. Argentina: Clacso, 2022. Disponível em: <http://rid.unrn.edu.ar:8080/bitstream/20.500.12049/9380/3/EI-sistema-migratorio-haitiano.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

LARANJEIRA, Cintia. **Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo**: identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2021. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/bitstream/1/20268/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Cintia%20Larangeira%20-%202021%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte, 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2015.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. **Subsídios para o planejamento de cursos de Português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/RMSA-AJTNHQ/1/disserta__o_poslin_ana_lopez_2016.pdf. Acesso em: 8 ago. 2022.

LORZING, Renata de Moura Santos. **Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba-SP (2011-2019)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Sorocaba, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15046/Dissertac%cc%a7a%cc%83o%20Renata%20Lorzing_2021_VF.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 8 mar. 2023.

MAGALHÃES, Magna Lima; CONTE, Daniel; ESCOSTEGUY, Cléa Coitinho. Vila Pedreira: memória e história na borda da cidade de Esteio (RS). Vila Pedreira: memory and history on the edge of the city of esteio (RS). **Studios Históricos**, Uruguay, año XII, n. 23, 2020. Disponível em: <https://estudioshistoricos.org/23/eh2314.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

MAGALHÃES, Viviane Penso. **Bilenge na Botongi**: experiências escolares e não escolares de jovens em contexto de refúgio. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/29992/Carrano%20->

%20%20Viviane%20Penso%20-%20Tese%20de%20doutorado%20CORRIGIDA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 mar. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CARVALHO, Isabel. Autodeclaração de princípios e de procedimentos éticos na pesquisa em Educação. *In: Ética e pesquisa em Educação*: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. 312 p.

MIGRAÇÃO e juventudes: experiências educativas e laborais em contextos de mobilidade territorial na América Latina. **Périplos** - Revista de Pesquisa sobre Migrações, Grupo de Trabalho Migração Sul-Sul do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, v. 4, n. 1, 2020. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos. Acesso em: 8 ago. 2023.

MIGRAÇÃO. *In: DICIONÁRIO etimológico*. c2023. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

MIGRACIDADES. Perfil de Governança Migratória Local do Município de Esteio. Porto Alegre: Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/migracidades/wp-content/uploads/2020/12/Relatorio_Esteio.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

MIGRANTE. *In: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa*. [S. l.]: Priberam Informática, c2023. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/migrante#google_vignette. Acesso em: 2 out. 2023.

MUNIZ, Andressa; FADDUL, Juliana. Os desafios para inserir refugiados nas escolas brasileiras. **Gazeta do Povo**, Educação, Curitiba, 19 set. 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-para-inserir-refugiados-nas-escolas-brasileiras-822xhyanr24jnb569n7phgkn1/>. Acesso em: 2 out. 2023.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO. **Migrante, imigrante, emigrante, refugiado, estrangeiro: qual palavra devo usar?** Migrações em Debate, 27 maio 2019. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 7 ago. 2022.

NASCIMENTO, Gizene Nazaret do. **O processo de (re)construção identitária de migrantes e refugiados(as)**: uma escuta de narrativas autobiográfica. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Belo Horizonte, 2022. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Letras_GizeneNazaretDoNascimento_29810_Textocompleto.pdf. Acesso em: 8 mar. 2023.

OIM Brasil. Agência da ONU para as Migrações. **52% dos refugiados e migrantes da Venezuela entrevistados sentem necessidade de apoio emocional, mostra pesquisa.** Brasília, 25 out. 2023. Disponível em: <https://brazil.iom.int/pt-br/news/52-dos-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-entrevistados-sentem-necessidade-de-apoio-emocional-mostra-pesquisa>. Acesso em: 2 out. 2023.

OIM Brasil. Agência da ONU para as Migrações. **Cartilha Centros de Atenção a Refugiados e Migrantes: Orçamento e Estruturação.** Brasília, 2022. Disponível em: https://brazil.iom.int/sites/g/files/tmzbd1496/files/documents/CLP_Final_single.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

POLTOZI, Nicole Magalhães. **Educação de refugiados:** a escola como espaço de acolhimento e de interculturalidade. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Unidade Acadêmica de Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2020.

POLTOZI, Nicole Magalhães. **Movimentar e geografar:** um olhar migração e educação em Porto Alegre/RS/2023. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/257495>. Acesso em: 8 ago. 2023.

POZZO, María Isabel; SEGURA, María Laura. Construcción de identidad en los niños migrantes en las escuelas primarias de la ciudad de Rosario, Argentina. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE)**, Ciudad de México, v. XLIII, n. 4, p. 67-93, 2013. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/1447/Pozzo-Segura_postprint.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

R4V. **Análise conjunta das necessidades dos refugiados emigrantes venezuelanos no Brasil-2023.** Disponível em: <https://www.r4v.info/pt/brazil>. Acesso em: 8 ago. 2022.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Revista Teias. Sobre a revista. Rio de Janeiro: ProPEd/UERJ, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias>. Acesso em: 2 jan. 2024.

RORAINÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Rorainópolis. Disponível em: <https://rorainopolis.rr.gov.br/>. Acesso em: 7 set. 2023.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Editora da USP, 1991.

SILVA, Fabiana Aparecida da. **A arte através da música na vida de crianças e adolescentes, filhos(as) de (i)migrantes:** aproximações de três programas sociais localizados em São Paulo, Coimbra e Amsterdam que trabalham com essa demanda. 2019. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/23089/2/Fabiana%20Aparecida%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; COSTA, Luiz F. L; MACÊDO, Marília. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. **Refúgio em Números**. 6. ed. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros_6%C2%AA_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 7 set. 2022.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; SILVA, Sarah Lemos; TONHATI, Tania; COSTA, Luiz Fernando Lima. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações. **Refúgio em Números 2023**. Brasília, DF: OBMigra, 2023. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Ref%C3%BAgio_em_N%C3%BAmeros/Ref_em_n%C3%BAmeros_-_Resumo_Executivo_.pdf. Acesso em: 7 maio 2023.

SILVA, Lyn. **A experiência de trabalhadores migrantes na ocupação contestado em São José/SC**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215777/PEED1469-D.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 mar. 2023.

TONHATI, Tânia; FUSARO, Karin de Pecs e. Imigração e refúgio no Brasil de 2010 a 2020: os diversos desafios dos novos fluxos. **Périplos** - Revista de Pesquisa sobre Migrações, Grupo de Trabalho Migração Sul-Sul do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, v. 4, n. 2, p. 04-10, 2020. Disponível em: https://www.periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/download/35911/28632/92909. Acesso em: 8 ago. 2023.

TORELLY, Marcelo. **Perfil de Governança Migratória Local do Município de Esteio**. Porto Alegre: Organização Internacional para as Migrações (OIM) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/50158543/Perfil_de_Governan%C3%A7a_Migrat%C3%B3ria_Local_do_Munic%C3%ADpio_de_Esteio. Acesso em: 8 ago. 2023.

UNHCR. Left Behind Refugee Education in Crisis. Disponível em: https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf#_ga=2.198234415.10790144.1623232801-199162966.1623020160. Acesso em: 7 maio 2023.

UNHCR/Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). **Relatório Anual Cátedra Sérgio Vieira de Mello 2020**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2022.

UNICEF. Crise migratória venezuelana no Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 8 ago. 2022.

UNISINOS. Tarin. Programa de Atenção Humanitária a Migrantes e Refugiados. Sobre o Programa. Disponível em: <https://www.unisinos.br/tarin>. Acesso em: 2 out. 2023.

VERAS, Maura Pardini Bicudo. Paradoxos na educação: inserção e alteridade de imigrantes nas relações escolares. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 304-312, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/38760>. Acesso em: 21 out. 2023.

ZENCLUSEN, Denise. Entre migraciones, educación y trabajo: las trayectorias de los y las jóvenes peruanos en Córdoba, Argentina. **Revista Périplos** - Revista de Pesquisa sobre Migrações, Grupo de Trabalho Migração Sul-Sul do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) em colaboração com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), Universidade de Brasília (UnB), Brasília, v. 4, n. 1, p. 12-34, 2020. Disponível em: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/185173>. Acesso em: 12 out. 2023.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 70-72.

APÊNDICE A - ESTADO DA ARTE

Ano	Autor	Curso/Tipo	Título	Universidade
2019	Fabiana Aparecida da Silva	Serviço Social/Tese	<i>A arte através da música na vida de crianças e adolescentes, filhos(as) de (i)migrantes: aproximações de três programas sociais localizados em São Paulo, Coimbra e Amsterdam que trabalham com essa demanda</i>	PUC São Paulo
2019	Fabio Ando Filho	Ciências Humanas e Sociais/Dissertação	<i>Migrantes “educáveis”: trajetórias de trabalho e educação de adultos nas migrações</i>	Universidade Federal do ABC
2021	Cintia Larangeira	Educação/Dissertação	<i>Investigando a relação de crianças na/com a cidade de São Gonçalo: identidades e pertencimentos na (trans)formação de infâncias do Condomínio Venda da Cruz</i>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
2019	Lyn Silva	Educação/Dissertação	<i>A experiência de trabalhadores migrantes na ocupação contestado em São José/SC</i>	Universidade Federal de Santa Catarina
2020	Caroline da Rosa Couto	Educação/Dissertação	<i>Infâncias-migrantes-literatura-infantil: cometas, para interrogar o mundo e reinventar mapas</i>	Universidade de Santa Cruz do Sul
2020	Ana Paula Ribeyre Baena	Educação/Dissertação	<i>Políticas públicas educacionais brasileiras: a recepção da criança migrante e refugiada no espaço escolar da rede pública de educação de Curitiba</i>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
2021	Renata de Moura Santos Lorzing	Educação/Dissertação	<i>Crianças haitianas na educação infantil em Sorocaba-SP (2011-2019)</i>	Universidade Federal de São Carlos
2021	Gisele Dhein	Educação/Tese	<i>Uma cartografia-criança-migrante. uma entrada: trabalho; uma condição: vulnerabilidade; uma acolhida: escola</i>	Universidade de Santa Cruz do Sul

2021	Rafael Masson Furtado	Educação/Dissertação	<i>O direito à educação e à inclusão de alunos refugiados em uma escola estadual de Cuiabá-MT</i>	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
2022	Larissa de Souza Mello Insabralde	Educação/Tese	<i>Além das fronteiras: da complexidade da educação de quem não é daqui um estudo sobre crianças refugiadas</i>	Universidade Federal Fluminense

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA AS ALUNAS DA ESCOLA

1. Primeiro explicar de forma geral como vai acontecer a entrevista, lembrar as alunas sobre a pesquisa e porque estou estudando sobre elas.
2. Falar do termo de consentimento e passar a segurança e importância deste. Comentar sobre a universidade, o grupo de pesquisa.
3. Perguntar como ela está se sentindo e que pode se sentir à vontade caso não queria falar sobre algo.

Roteiro (lembrar de lançar as questões aos poucos):

- Nome?
- Quanto tempo de Brasil?
- Data de Nascimento?
- Local de Nascimento?
- Que lugar da Venezuela veio a sua família?
- Sobre o tempo que vocês viviam na Venezuela e o tempo de Brasil, como era lá e como é aqui a rotina de vocês.
- Me conte sobre a sua família:
- Com que idade vieram para o Brasil e como foi o transporte para chegar e depois estar em Esteio?
- A sua família pretende continuar no Brasil?
- Como foi a sua relação com o idioma Português? Foi fácil ou difícil aprender a língua?
- Com quem você vive aqui? Mãe, pai, vó, irmãos?
- Como era a escola que você frequentava na Venezuela, o que você se lembra?
- Uma reflexão sobre essa vivência na escola do Brasil. Se sente bem? Não? Que situações você pode me contar sobre a sua vivência com os colegas, com os professores (as), com as colegas e colegas?
- Sobre questões dos direitos das mulheres e meninas, o que vocês conhecem sobre este tema? Como a escola trata as questões relativas à gênero, em especial, as pautas sobre as meninas? O que vocês já

vivenciaram na escola brasileira? Lembram de alguma situação na escola Venezuelana?

- Vocês vivenciaram alguma situação machista, na escola brasileira?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS –
UNISINOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

A aluna Caroline Carlet Azambuja sob orientação da Professora Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolve atualmente a dissertação *ALUNAS MIGRANTES VENEZUELANAS: Experiências de Escolarização e Convívio (Esteio/RS – 2023)*, com a finalidade de obter o grau de Mestra em Educação. Para que este estudo se realize, é necessária a sua participação através de uma entrevista, que poderá ser gravada ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sendo a pesquisa de caráter histórico, seu nome será utilizado na íntegra ao longo da dissertação, em concordância com a CONEP, resolução 510, art. 9, V: 9º, sobre os direitos dos participantes.

Solicito, ainda a autorização, para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas deste estudo.

Me comprometo a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do e-mail carletcaroline@gmail.com ou pelo Whats 51 981289050.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, _____, concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo com a gravação da entrevista: () sim () não

Concordo com a publicação deste estudo em instâncias acadêmicas, como periódicos e eventos da área () sim () não

Assinatura _____ do(a)
colaborador(a): _____ então _____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE D - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE LUZMARI VERDE



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS –
UNISINOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)**

A aluna Caroline Carlet Azambuja sob orientação da Professora Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolve atualmente a dissertação *ALUNAS MIGRANTES VENEZUELANAS: Experiências de Escolarização e Convívio (Esteio/RS – 2023)*, com a finalidade de obter o grau de Mestre em Educação. Para que este estudo se realize, é necessária a sua participação através de uma entrevista, que poderá ser gravada ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sendo a pesquisa de caráter histórico, seu nome será utilizado na íntegra ao longo da dissertação, em concordância com a CONEP, resolução 510, art. 9, V: 9º, sobre os direitos dos participantes.

Solicito, ainda a autorização, para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas desse estudo.

Me comprometo a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do e-mail carletcaroline@gmail.com ou pelo Whats 51 981289050.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, LUZMARI VALENTINA OCHOA VERDE, concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo com a gravação da entrevista: (x) sim () não

Concordo com a publicação deste estudo em instâncias acadêmicas, como periódicos e eventos da área (x) sim () não

Assinatura _____ do(a)
colaborador(a): _____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE E - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE MARIARYELLIS SALAZAR



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS –
UNISINOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

A aluna Caroline Carlet Azambuja sob orientação da Professora Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolve atualmente a dissertação *ALUNAS MIGRANTES VENEZUELANAS: Experiências de Escolarização e Convívio (Esteio/RS – 2023)*, com a finalidade de obter o grau de Mestra em Educação. Para que este estudo se realize, é necessária a sua participação através de uma entrevista, que poderá ser gravada ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sendo a pesquisa de caráter histórico, seu nome será utilizado na íntegra ao longo da dissertação, em concordância com a CONEP, resolução 510, art. 9, V: 9º, sobre os direitos dos participantes.

Solicito, ainda a autorização, para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas desse estudo.

Me comprometo a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do e-mail carletcaroline@gmail.com ou pelo Whats 51 981289050.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, MARIARYELLIS SARAI DUARTE SALAZAR, concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo com a gravação da entrevista: (x) sim () não

Concordo com a publicação deste estudo em instâncias acadêmicas, como periódicos e eventos da área (x) sim () não

Assinatura _____ do(a)
colaborador(a): _____

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE F - TERMO LIVRE E ESCLARECIDO DE SUSJERLIS ALDANA



**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS –
UNISINOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)**

A aluna Caroline Carlet Azambuja sob orientação da Professora Dr^a. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, desenvolve atualmente a dissertação *ALUNAS MIGRANTES VENEZUELANAS: Experiências de Escolarização e Convívio (Esteio/RS – 2023)*, com a finalidade de obter o grau de Mestra em Educação. Para que este estudo se realize, é necessária a sua participação através de uma entrevista, que poderá ser gravada ou não, de acordo com o seu consentimento.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Sendo a pesquisa de caráter histórico, seu nome será utilizado na íntegra ao longo da dissertação, em concordância com o a CONEP, resolução 510, art. 9, V: 9º, sobre os direitos dos participantes.

Solicito, ainda a autorização, para o uso desta colaboração em outras produções acadêmicas derivadas desse estudo.

Me comprometo a esclarecer, devida e adequadamente, qualquer dúvida ou questionamento que você venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do e-mail carletcaroline@gmail.com ou pelo Whats 51 981289050.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Após ter sido devidamente informado(a) de todos os aspectos desta pesquisa eu, SUSJERLIS ADELYANNIS MARCANO ALDANA, concordo em participar desta pesquisa e com os termos deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Concordo com a gravação da entrevista: (x) sim () não

Concordo com a publicação deste estudo em instâncias acadêmicas, como periódicos e eventos da área (x) sim () não

Assinatura _____ do(a)
colaborador(a): _____ então _____

Assinatura da pesquisadora
