

GABRIELLI MONTEIRO DE OLIVEIRA

**MANIFESTAÇÕES DE IMIGRANTES VENEZUELANOS DE 4º E 5º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE PRÁTICAS ASSOCIADAS AO
ENSINO E À APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**

CASCAVEL

2024



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**



**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGCEM
ÁREA DE CONCETRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**MANIFESTAÇÕES DE IMIGRANTES VENEZUELANOS DE 4º E 5º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE PRÁTICAS ASSOCIADAS AO
ENSINO E À APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**

GABRIELLI MONTEIRO DE OLIVEIRA

CASCADEL

2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE CIÊNCIAS
EXATAS E TECNOLÓGICAS / CCET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO / PPGECEM
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
MATEMÁTICA
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

**MANIFESTAÇÕES DE IMIGRANTES VENEZUELANOS DE 4º E 5º ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE PRÁTICAS ASSOCIADAS AO
ENSINO E À APRENDIZAGEM MATEMÁTICA**

GABRIELLI MONTEIRO DE OLIVEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática (PPGECEM) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – *Campus Cascavel*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Educação Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Dulcyene
Maria Ribeiro

CASCADEL – PR

2024

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Monteiro de Oliveira, Gabrielli

Manifestações de imigrantes venezuelanos de 4° e 5° anos do ensino fundamental no contexto de práticas associadas ao ensino e à aprendizagem matemática / Gabrielli Monteiro de Oliveira; orientadora Dulcyene Maria Ribeiro. -- Cascavel, 2024.

132 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, 2024.

1. Estudante imigrante. 2. Matemática. 3. Inclusão . 4. Venezuela. I. Ribeiro, Dulcyene Maria, orient. II. Título.

GABRIELLI MONTEIRO DE OLIVEIRA

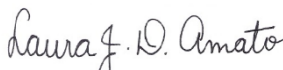
Manifestações de imigrantes venezuelanos de 4º e 5º anos do ensino fundamental no contexto de práticas associadas ao ensino e à aprendizagem matemática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática, área de concentração Educação em Ciências e Educação Matemática, linha de pesquisa Educação Matemática, APROVADA pela seguinte banca examinadora:



Orientadora - Dulcyene Maria Ribeiro

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Laura Janaina Dias Amato

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)



Fredy Enrique González

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)



Rodolfo Eduardo Vertuan

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)



Andreia Büttner Ciani

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Cascavel, 12 de junho de 2024.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha família, meu alicerce, minha segurança nos momentos difíceis. Sem vocês, não poderia alcançar meus objetivos. Em particular, dedico este trabalho ao meu amado esposo, Rafael, que cruzou meu caminho em um momento crucial, demonstrando paciência, compreensão durante minhas ausências e noites de estudo, e me ofereceu o apoio e incentivo necessários para concluir meu mestrado.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter permitido chegar até aqui e por ter concedido saúde, força, equilíbrio e sabedoria durante essa caminhada. Agradeço a todos os que sempre me incentivaram na continuidade dos estudos.

A minha família, por todo apoio, suporte e encorajamento, por sempre estarem ao meu lado, incentivando a estudar. Em especial, agradeço aos meus pais, Sergio e Vanderci, meu irmão Diego, minha cunhada Laila e ao meu amado sobrinho e afilhado Joaquim, por tudo que vocês fazem por mim. Graças a vocês, esse sonho pode se tornar realidade.

Agradeço ao meu esposo, Rafael, que chegou na minha vida num momento tão importante, no início do meu mestrado, me deu a força e o incentivo que eu precisava para concluir essa caminhada, compreendeu minhas ansiedades e inseguranças, meus desafios com os estudos e soube me incentivar para atingir os resultados.

Agradeço também a todos os professores de minha vida acadêmica, pelo conhecimento transmitido e pelo incentivo na busca por novos conhecimentos. O compromisso desses professores com um ensino de qualidade não só impactou minha formação, mas também beneficiará os alunos de ontem, hoje e amanhã, perpetuando assim o legado do aprendizado contínuo e da excelência educacional.

Agradeço aos meus amigos mais próximos que, em cada mensagem de apoio, me incentivaram na conclusão desse projeto. Em especial, agradeço às amigas Geisibel, Camila, Bruna, Vania, Barbara e Rhayane, que sempre me apoiaram quando precisei, ouviram minhas angústias e entenderam minhas ausências.

Gostaria de agradecer em especial, aos professores do PPGECM, com quem pude compartilhar saberes e novas experiências. Aos amigos que fiz durante esse processo, pessoas com as quais pude compartilhar as alegrias e as angústias. Sempre terei um carinho especial por vocês, Maria Eduarda, Vitória e Clara.

A minha orientadora, Profa. Dra. Dulcyene Maria Ribeiro, pela confiança e pelo tempo a mim dedicado nas orientações durante o Mestrado. Agradeço por me ajudar na conquista do meu autoconhecimento e por me ajudar a vencer as barreiras mentais que tanto atrapalham a vida dos estudos e da pesquisa, como também minha vida pessoal.

Agradeço aos funcionários da Prefeitura de Cascavel-PR, por autorizarem a realização da pesquisa. Em especial aos funcionários da Secretária de Educação e Escola Municipal Nicanor, minha gratidão pelo enorme auxílio no levantamento de dados para a pesquisa e aos membros da comissão de licença qualificação, que autorizaram minha licença para o mestrado.

Agradeço também em especial aos participantes da pesquisa, cuja colaboração e generosidade em compartilhar suas experiências foram essenciais para o desenvolvimento deste estudo. Sem vocês, esta pesquisa não teria sido possível.

Agradeço imensamente a todos.

OLIVEIRA, G. M. de. **Manifestações de imigrantes venezuelanos de 4º e 5º anos do ensino fundamental no contexto de práticas associadas ao ensino e à aprendizagem matemática.** 2024. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

Considerando o número expressivo de imigrantes que chegaram ao Brasil nos últimos tempos e que muitos desses imigrantes estão matriculados nas redes de educação do país, entendemos necessária a realização de estudos sobre a inclusão dos imigrantes na escolarização brasileira, em específico o imigrante venezuelano que de acordo com o censo escolar de 2020, constitui o maior número de crianças imigrantes matriculadas na rede de educação brasileira. Baseado em Ole Skovsmose, incluindo estudos sobre diferentes tipos de inclusão, esse trabalho trata da inclusão de alunos com diferentes origens culturais no mesmo contexto educacional. A pesquisa de mestrado, ora desenvolvida, objetiva investigar práticas associadas ao ensino e à aprendizagem da matemática que os estudantes imigrantes venezuelanos manifestam viver na escolarização brasileira e venezuelana. Para a construção de dados utilizamos rodas de conversas, atividades em grupo e entrevistas individuais, realizadas em encontros semanais, com estudantes imigrantes venezuelanos matriculados no 4º ou 5º anos do Ensino Fundamental I de uma instituição de ensino municipal de Cascavel e que frequentaram ao menos um ano de escolarização no país de origem. Os encontros foram gravados por áudios ou vídeos. Foi escolhido abordar as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, o que se deu por meio de perguntas, jogos matemáticos ou atividades que envolviam essas operações, a fim de levantar pistas e compreender a realidade do ensino e da aprendizagem de matemática vivenciada pelos estudantes nos dois países: Venezuela e Brasil. Para o processo de organização dos dados utilizamos o software ATLAS.ti e para a análise, a análise de conteúdo qualitativa (Mayring, 2002). Como resultados tem-se que os alunos aprenderam na Venezuela a resolver operações também por processos algorítmicos, tal como no Brasil. Em relação à divisão, são ensinados na Venezuela a utilizar o algoritmo usual pelo processo curto e no Brasil estão sendo ensinados pelo processo longo. Os dados indicaram que nas escolas venezuelanas há falta de recursos e de materiais pedagógicos para os professores trabalharem, o que dificulta a prática docente, e que há professores sem formação adequada atuando, especialmente após a pandemia, em decorrência de professores qualificados terem deixado o país, devido às crises socioeconômicas e políticas. Já no Brasil, os alunos indicaram que se sentem discriminados por não compreenderem a língua portuguesa, sendo tratados com indiferenças por alguns professores.

Palavras-chave: Estudante imigrante; Matemática; Inclusão; Venezuela.

OLIVEIRA, G. M. de. **Manifestations of Venezuelan immigrants in the 4th and 5th grades of Elementary School in the context of practices associated with mathematical teaching and learning**. 2024. 132 p. Dissertation (Master's Degree in Science Education and Mathematics Education) - Graduate Program in Science Education and Mathematics Education, State University of Western Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

Considering the significant number of immigrants who have arrived in Brazil recently and that many of these immigrants are enrolled in the country's education systems, we understand the necessity of conducting studies on the inclusion of immigrants in Brazilian schooling, specifically Venezuelan immigrants who, according to the 2020 school census, constitute the largest number of immigrant children enrolled in the Brazilian education network. Based on Ole Skovsmose, including studies on different types of inclusion, this work addresses the inclusion of students with different cultural backgrounds in the same educational context. The master's research currently being developed aims to investigate practices associated with the teaching and learning of mathematics that Venezuelan immigrant students experience in Brazilian and Venezuelan schooling. For data collection, we used discussion groups, group activities, and individual interviews conducted in weekly meetings with Venezuelan immigrant students enrolled in the 4th or 5th grades of Elementary School in a municipal educational institution in Cascavel and who have attended at least one year of schooling in their country of origin. The meetings were recorded in audio or video. It was decided to address the operations of addition, subtraction, multiplication, and division through questions, mathematical games, or activities involving these operations, in order to gather clues and understand the reality of math teaching and learning experienced by students in both countries: Venezuela and Brazil. For the data organization process, we used the ATLAS.ti software and for analysis, we used qualitative content analysis (Mayring, 2002). The results show that students in Venezuela also learned to solve operations through algorithmic processes, just as in Brazil. Regarding division, they are taught in Venezuela to use the usual algorithm through the short process, whereas in Brazil they are being taught through the long process. The data indicated that Venezuelan schools lack resources and pedagogical materials for teachers to work with, which hinders teaching practices, and that there are teachers without adequate training, especially after the pandemic, due to qualified teachers leaving the country because of socio-economic and political crises. In Brazil, students indicated that they feel discriminated against for not understanding the Portuguese language and are treated with indifference by some teachers.

Keywords: Immigrant Student; Mathematics; Inclusion; Venezuela.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos que tratam de imigrante venezuelano na escolarização brasileira.....	41
Quadro 2: Sujeitos participantes da pesquisa.....	64
Quadro 3: Nacionalidade dos alunos matriculados nas instituições municipais de Cascavel-PR	66
Quadro 4: Categorias de análises, exemplos de âncoras e regras de codificação.....	76
Quadro 5: Educação na Venezuela	78
Quadro 6: Educação Básica da Venezuela	83
Quadro 7: Educação no Brasil	83
Quadro 8: Resolução das contas de adição do jogo corrida das operações.....	89
Quadro 9: Resoluções dos exercícios de subtração.....	92
Quadro 10: Resolução de uma conta de divisão	95
Quadro 11: Resoluções de contas de adição	100
Quadro 12: Resoluções de uma multiplicação.....	103
Quadro 13: Integração – Barreiras linguísticas.....	108
Quadro 14: Consequências da migração.....	112
Quadro 15: Interação Social.....	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Nacionalidade dos alunos matriculados nas instituições do município de Cascavel-PR	65
Figura 2: Alunos imigrantes venezuelanos do 1º ao 5º ano, por região em Cascavel-PR.....	67
Figura 3: Matrículas de venezuelanos por ano do Ensino Fundamental I de Cascavel-PR.....	68
Figura 4: Matrículas no Ensino Fundamental I - Cascavel-PR	69
Figura 5: Apreciação qualitativa do desempenho do aluno	70
Figura 6: Modelo de processo de análise qualitativa estruturante.....	75
Figura 7: Jogo corrida das operações.....	89
Figura 8: Exemplos de divisão presentes no livro do professor para o 4º ano.....	98
Figura 9: Exemplos de divisão presentes no livro do professor para o 5º ano	99
Figura 10: Exemplos de divisão pelo processo curto no livro do professor para o 4º ano	99
Figura 11: Local do sinal que indica a adição no livro do Brasil	102
Figura 12: Local do sinal que indica a adição no livro da Venezuela	103
Figura 13: Multiplicação livro do professor Cascavel-PR	106
Figura 14: Multiplicação livro do professor Venezuela	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de imigrantes por nacionalidades e etapa da educação em 2020	19
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMEI'S	Centros Municipais de Educação Infantil
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
DPRNM	Documento Provisório de Registro Nacional Migratório
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
NUMIG	Núcleo de Imigração da Polícia Federal
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONG	Organização Não Governamental
RNM	Registro Nacional Migratório
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEMED	Secretaria de Educação Municipal de Cascavel
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
ONU	Organização das Nações Unidas
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	22
MIGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL	22
1.1 Migração e migração infantil.....	22
1.2 A inclusão de diferentes no contexto da educação matemática.....	28
1.3 As leis de migração e o direito à educação igualitária.....	32
CAPÍTULO 2	36
O IMIGRANTE VENEZUELANO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO POR MEIO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS	36
2.1 Introdução	36
2.2 Primeiras ponderações sobre o mapeamento.....	39
2.3 Imigrantes no sistema educacional brasileiro – o que dizem os trabalhos acadêmicos	43
2.4 Considerações finais com base na revisão de literatura	56
CAPÍTULO 3	59
PERCURSOS E REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	59
3.1 O desafio para definir os sujeitos e o campo da pesquisa na rede municipal de cascavel	62
3.2 Primeiras análises: quem são alguns dos imigrantes matriculados na rede municipal de educação de cascavel.....	65
3.3 Descrição sobre as rodas de conversa e entrevistas	72
3.4 Análise de conteúdo qualitativa.....	74
CAPÍTULO 4	78
PROCESSO MIGRATÓRIO, A EDUCAÇÃO E A MATEMÁTICA	78
4.1 Educação na venezuela na perspectiva dos estudantes.....	78
4.2 Educação no brasil na perspectiva dos estudantes	83
4.3 Resolução das atividades envolvendo as operações adição, subtração, multiplicação e divisão	88
4.4 Integração - barreiras linguísticas	107
4.5 Consequências da migração	112
4.6 Interação social	114

CAPÍTULO 5.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema inclusão surgiu em 2016, quando desenvolvi o trabalho de conclusão de curso (TCC) do curso de pedagogia do Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz, cujo tema era Educação Inclusiva nos CMEI'S da Rede Municipal de Cascavel. Nesse trabalho analisei como acontecia a inclusão de alunos com necessidades especiais nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI'S) no município de Cascavel-PR.

Com base nesse estudo, mantive o interesse em realizar mais pesquisas relacionadas à inclusão. Ao iniciar o mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática, minha orientadora sugeriu uma pesquisa relacionada à inclusão de imigrantes, voltada a compreender como imigrantes lidam com a matemática que é ensinada nas escolas brasileiras.

Assim, passo a ampliar o que entendia por educação inclusiva de acordo com Skovsmose (2019):

Uma das interpretações para educação inclusiva e educação matemática inclusiva é bastante específica. Ela refere-se aos desafios de incluir na sala de aula convencional alunos com deficiências visuais, alunos surdos, alunos com transtorno do espectro autista etc. Essa interpretação específica é bem predominante no Brasil, e sustenta uma política educacional para incluir crianças com deficiência nas escolas públicas. No entanto, é possível uma outra interpretação mais geral para educação inclusiva e educação matemática inclusiva. Assim, pode-se considerar que tem a ver, por exemplo, com a inclusão de alunos com diferentes origens culturais no mesmo contexto educacional (Skovsmose, 2019, p. 17-18).

A ampliação do significado de inclusão me remeteu à experiência que tive com os imigrantes no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Em 2020, quando atuei¹ como coordenadora pedagógica em um CMEI, convivi nesta instituição com 30 alunos imigrantes, de um total de cerca de 150 alunos matriculados, o que representa uma quantidade expressiva, em se tratando de uma instituição municipal.

Considerando necessário um estudo mais pormenorizado sobre migração para compreender melhor quem são as pessoas que migram e por que escolheram o Brasil como possibilidade para uma vida melhor, buscamos realizar estudos sobre o tema.

Almeida e Baeninger (2013) salientam que uma migração internacional acontece quando ocorre a travessia de uma fronteira nacional e como resultado se

¹ Pedagoga, especialista em Gestão Educacional. Professora de Educação Infantil – Cascavel – PR.

tem a mudança permanente de residência. As autoras reforçam que, definir o conceito de migração como uma mudança permanente de residência é bastante restritivo, visto que é complicado classificar os deslocamentos como temporários ou permanentes; as trajetórias migratórias e as durações dos deslocamentos estão sujeitas a uma ampla gama de nuances.

Desta maneira as autoras pontuam que nos fluxos internacionais contemporâneos, é preciso conceituar campo e espaço migratório, pois captam uma maior diversidade e complexibilidade de formas de mobilidade. “As noções de campo e espaço migratório permitem ao pesquisador recompor os espaços percorridos e estruturados pelo conjunto dos fluxos relativamente estáveis e regulares dos migrantes, independentemente da origem ou do destino” (Almeida e Baeninger 2013, p. 29).

Ressaltam que o conceito de campo migratório serve “para suportar uma análise sobre um espaço social transnacional estruturado pelos fluxos de migrantes de uma mesma origem, contemplando tanto o lugar de partida quanto os lugares de passagem e de instalação dos migrantes” (Almeida e Baeninger 2013, p. 29).

Assim, com a ideia inicial de tema, fomos planejando como seria realizada essa pesquisa com imigrantes² na Educação Básica Municipal de Cascavel-PR. Começamos a pesquisar sobre a migração no Brasil, pois no século XXI tem aumentado a entrada de migrantes. Eles saem de seu país em busca de uma vida melhor e esperam encontrar no Brasil acesso aos direitos como os nacionais, o que é garantido por meio de leis e acordos: “[...] por meio do Acordo sobre Residência para Nacionais dos países que integram o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e da promulgação da Lei 13.445 de 2017” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021, p. 255).

A Lei Federal nº13.445, de 24 de maio de 2017, regula os direitos e garantias aos migrantes e visitantes, por meio dela os imigrantes têm no Brasil condições de igualdade através de moradia, emprego, saúde e educação. Constatamos esses direitos no Art. 4º: “Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 2017).

2 Na presente investigação, adotaremos o termo "Imigrante" para designar os alunos envolvidos na pesquisa e outros migrantes que tenham estabelecido residência no Brasil, conforme definido pela legislação vigente.

Entre os anos de 2011-2020, pessoas foram forçadas a sair de seus países por conta das condições climáticas, como aconteceu com os haitianos, e por questões de guerras civis ou conflitos políticos, como acontece com os sírios, os iemenitas e os venezuelanos. Esses eventos têm levado a população à miséria, impelindo-os a deixar seus países de origem.

Os migrantes vêm ao nosso país motivados pela possibilidade de emprego e melhores condições de vida, muitos vindos de contextos de crises humanitárias, com violência e falta de alimentos e remédios. Nos deparamos quase que diariamente com reportagens sobre a migração nos canais de comunicação brasileiros, a maioria de origem venezuelana, haitiana e boliviana³.

O relatório situacional Brasil revela que o fluxo de chegada de venezuelanos no Brasil teve início em 2016, mas ganhou intensidade em 2017, alcançando seu pico em 2019. Durante o período de 2017 a 2020, o Brasil se destacou como um dos cinco principais países receptores de venezuelanos, acolhendo um total de 609.049 pessoas, enquanto 345.574 venezuelanos deixaram o país nesse período. De acordo com o relatório, a população venezuelana residente no Brasil em 2020 foi estimada em 262.500 indivíduos (UNODC, TRACK4TIP, 2021).

O município de Cascavel - PR tem se configurado como um município que recebe migrantes. Primeiramente atraiu muitos haitianos, com vagas de emprego “a maior parte deles integrou no trabalho em supermercados e em frigoríficos avícolas da cidade” (Eberhardt *et al*, 2018, p. 680). Em 2017, Cascavel foi a cidade do Paraná que mais recebeu imigrantes haitianos, mas também recebeu argentinos, paraguaios e venezuelanos. Já em 2022 a Organização Internacional para as Migrações (OIM) que faz parte do Sistema das Nações Unidas (ONU), que é a maior organização que estuda e analisa o fenômeno da migração, reconheceu Cascavel como “Cidade que acolhe bem os imigrantes⁴”.

Assim, no Brasil, o número de estudantes imigrantes matriculados nas instituições de ensino, também aumentou. Na tabela seguinte, elaborada pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), com base nos dados do Censo Escolar 2020, podemos observar o número de estudantes imigrantes matriculados nas

3 Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2019/04/15/bolivianos-haitianos-e-venezuelanos-tres-casos-de-imigracao-no-brasil>. Acesso em: 02 mar. 2024.

4 Disponível em: <https://cascavel.atende.net/cidadao/noticia/cascavel-recebe-da-onu-titulo-de-cidade-que-acolhe-bem-os-imigrantes>. Acesso em: 10 mar. 2024.

etapas da Educação Básica no país em 2020:

Tabela 1: Número de imigrantes por nacionalidades e etapa da educação em 2020

País	Educação infantil	Ensino fundamental	Ensino médio	Curso técnico integrado	Ensino médio magistério	Curso técnico EJA	Total
Venezuela	7.056	26.351	4.261	58	12	1.148	38.886
Haiti	1.243	8.349	1.665	33	11	4.914	16.215
Bolívia	2.959	7.489	1.765	51	3	550	12.817
Estados Unidos	843	4.604	1.341	114	2	84	6.988
Portugal	193	4.332	871	78	4	163	5.641
Paraguai	653	3.085	718	74	13	737	5.280
Argentina	701	2.472	545	29	12	288	4.047
Japão	250	2.410	8925	123	3	137	3.848
Colômbia	601	2.079	401	14	0	243	3.338
Espanha	154	2.075	273	20	0	4	2.570
Peru	264	1.085	318	20	2	218	1.907
Uruguai	240	854	206	103	9	483	1895
Itália	143	1.243	262	37	0	53	1.738
Angola	145	744	201	9	1	158	1.258
China	95	706	200	8	0	44	1.053
França	153	681	152	8	1	25	1.020

Fonte: (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021, p. 257)

Com os dados, percebemos que o número de alunos imigrantes matriculados nas etapas da Educação Básica no Brasil é bem expressivo, com predomínio dos estudantes venezuelanos. É preciso levar em consideração que os imigrantes haitianos estão no Brasil há mais tempo e os filhos desses imigrantes que nasceram no país e são estudantes da Educação Básica são registrados como brasileiros, embora essa segunda geração, filhos dos haitianos imigrantes, não tenha o português como língua materna. A Constituição Federal de 1988 dispõe em seu Art. 12 que “são brasileiros: I - natos: a) os nascidos na República Federativa do Brasil, ainda que de pais estrangeiros, desde que estes não estejam a serviço de seu país” (Brasil, 1988, s/p).

Justificamos a escolha do imigrante venezuelano como sujeito de pesquisa embasado nos dados que apontam grande número desses imigrantes no país e matriculados nas instituições de ensino. Esse interesse se deu também pela experiência da autora como professora de um aluno venezuelano, no ano de 2021, em um Centro Municipal de Educação Infantil. O aluno e sua família haviam chegado recentemente ao Brasil e não compreendiam a língua portuguesa. Assim, foi possível conhecer um pouco de como acontece a inclusão de um estudante imigrante na sociedade brasileira.

Essa pesquisa busca responder a seguinte pergunta: Quais práticas associadas ao ensino e a aprendizagem da matemática são manifestadas por estudantes imigrantes venezuelanos que viveram a educação brasileira e a educação venezuelana?

Para isso, temos como objetivo geral:

Investigar práticas associadas ao ensino e à aprendizagem da matemática que os estudantes imigrantes venezuelanos manifestam viver na escolarização brasileira e venezuelana.

E como objetivos específicos:

- Identificar práticas associadas ao ensino e à aprendizagem de matemática dos estudantes venezuelanos;
- Identificar se as práticas matemáticas realizadas pelo estudante venezuelano no seu país de origem estão sendo mantidas no Brasil;
- Verificar se o ensino de matemática realizado na instituição brasileira considera a condição de imigrante;
- Analisar as potencialidades que as práticas matemáticas trazidas pelos estudantes imigrantes podem ter na escolarização brasileira.

Para alcançar tais objetivos, realizamos a pesquisa em uma escola municipal na cidade de Cascavel-PR, com uma amostra de 10 estudantes venezuelanos de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, por meio de rodas de conversas, entrevistas individuais e realização de atividades matemáticas em grupos.

Destacamos a importância do compromisso social ao realizar pesquisas sobre esse tema, pois há escassez de trabalhos, especialmente na área da educação matemática. Mena (2017) salienta que

[...] educação matemática deve responder tanto às demandas globais e nacionais, quanto àquelas relacionadas à educação para todos, à atenção à diversidade, à interculturalidade e à formação de cidadãos com as habilidades e competências necessárias à participação e ao exercício de seus direitos e deveres democráticos (Mena, 2017, p. 23, tradução nossa).

Assim, é essencial que permaneçamos vigilantes em sala de aula, trabalhando para formar os alunos de maneira coletiva, com o propósito de promover a aceitação e valorização da diversidade. Nesse sentido, temos a expectativa de que nossa pesquisa alcance as salas de aula e contribua para a construção de uma educação

matemática orientada para a interculturalidade.

Com relação à organização da dissertação, ela é composta por cinco capítulos. No primeiro capítulo será tratado do referencial teórico da pesquisa, discorrendo sobre o que é migração, a inclusão de diferentes no sistema educacional brasileiro e as legislações que amparam os migrantes.

O segundo capítulo apresenta uma aproximação com os trabalhos relacionados ao tema, por meio de uma revisão de literatura, na qual realizamos um mapeamento, a fim de verificar as pesquisas que tratam de imigrantes venezuelanos na escolarização brasileira.

No terceiro capítulo discutiremos os percursos e referenciais metodológicos que sustentaram a pesquisa para a construção da dissertação. Desta forma, apresentaremos os desafios e as primeiras análises para se chegar aos sujeitos da pesquisa, e em seguida, os caminhos para realizar a análise de conteúdo qualitativa.

No quarto capítulo discutiremos sobre os dados obtidos nas rodas de conversas, nas entrevistas individuais e na resolução de atividades matemáticas, por meio da proposição de categorias e da análise dos dados. No quinto e último capítulo apresentam-se as considerações finais da pesquisa.

CAPÍTULO 1

MIGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

1.1 Migração e Migração infantil

Neste capítulo, apresentaremos definições dos processos migratórios, com foco nos migrantes de crise, especificamente os venezuelanos, que representam a nacionalidade com maior fluxo migratório atualmente no Brasil. Salientaremos também que como resultado da migração, as crianças e adolescentes filhos desses migrantes passam pelo processo de inclusão no sistema educacional brasileiro. Em seguida, exploraremos as principais legislações e políticas públicas destinadas à efetivação dos direitos humanos, abordando também as questões educacionais.

O processo migratório está relacionado à inserção em uma sociedade, uma cultura e na política de um novo país. Sayad (1998) comenta sobre:

A imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada o espaço físico; nisto, encontra-se relacionado, prioritariamente, com as ciências que buscam conhecer a população e o espaço [...] Mas o espaço do deslocamento não é apenas o espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, culturalmente, politicamente [...] (Sayad, 1998, *apud*, Silva, 2018, p. 38).

Para abordar melhor o assunto é preciso compreender o contexto e termos de migrações. Começamos por diferenciar os termos migração e imigração. Para Kreutz (2010, p.49), “A migração é um fenômeno antigo como a própria humanidade. E caracteriza-se como “fenômeno coletivo e/ou como experiência pessoal. Milhões de pessoas migraram e continuam migrando, efetivamente, para outros países em busca de melhores condições para sua sobrevivência” (Kreutz, 2010, p. 50).

Já “quando falamos de imigrantes, chamamos atenção para pessoas que adentraram a um território, permanecendo nele. O termo ‘imigrar’ refere-se à entrada de uma pessoa em um determinado país e sua instalação” (Museu da Imigração, 2019).

De acordo com o Museu da Imigração (2019), recentemente houve uma alteração na forma de uso do termo migrante.

Nessa nova configuração, ressalta-se o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direitos, não o definindo a partir de se este “sai” ou “entra” de determinado território nacional (i ou emigração) ou mesmo se permanece nele. Trata-se, nesse sentido, de focar principalmente a migração enquanto fenômeno humano, que necessariamente atravessa os diferentes territórios nacionais, envolvendo diversos atores e processos transnacionais⁵ (Museu da Imigração, 2019).

Também tem sido utilizado um termo específico para se referir aos migrantes, que é "migrantes de crise". Este termo é empregado para descrever indivíduos ou grupos que se deslocam de suas residências devido a crises humanitárias, políticas, sociais ou até desastres naturais. Alguns autores utilizam o termo "migrantes de crise" para referir-se a esse grupo de pessoas (Baeninger, 2017; Bizon; Camargo, 2018).

De acordo com Baeninger (2017, p.18), do ponto de vista teórico, “a migração de crise é uma vertente de análise que permite analisar as causas da saída da população dos seus locais de origem”. A migração de crise é impulsionada por fenômenos socialmente condicionados que refletem uma gama de problemas, incluindo aspectos econômicos, políticos, civis, religiosos, ideológicos e humanitários. Isso leva populações a procurarem refúgio e a se deslocarem internamente em vários países.

Desta maneira, Baeninger (2017, p. 18) considera “que à migração de crise corresponde um campo social da migração, entre origem, etapas e destino”. Esse conceito, tem um caráter bilateral do que pode ser significado como “crise”:

[...] revelam a presença histórica da “crise” na origem do fluxo migratório – com a conotação de uma “migração forçada” – e requerem instrumentos jurídicos no país de destino para o enfrentamento da “crise” migratória atribuída ao país de origem, **mas que revela também a crise na sociedade receptora, despreparada para enfrentar essa imigração** (Baeninger; Peres, 2017, p. 122, grifo nosso).

Moreira e Borba (2021, p. 3) enfatizam que compreender a “concepção de ‘migração de crise’ implica aprofundar a complexidade dos processos sociais, econômicos, políticos, ambientais vivenciados pelas populações afetadas por crises”.

Condições adversas levaram cidadãos da Venezuela a saírem de seu país, caracterizando-os como um exemplo de migrantes de crise na América do Sul. A migração para outro país, caracterizada como "um caso de migração forçada"

⁵ Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em: 15 abr. 2024.

(Guzmán; Uzcátegui; Bravo, 2020, p. 105), causada pelas dificuldades que os cidadãos desse país sul-americano têm para cobrir suas necessidades mais básicas como alimentação, remédios e roupas, se torna quase a única oportunidade de obter condições adequadas de sobrevivência (Villegas, *et al*, 2021).

No Brasil, a Lei Federal nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a lei de migração, apresenta algumas definições e considera:

[...] **II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;**
III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;
IV - residente fronteiriço: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiriço de país vizinho;
V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro (Brasil, 2017, s/p, grifo nosso).

A definição de refugiado é estabelecida pela Lei Federal Nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Em seu Art. 1º, será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país (Brasil, 1997, s/p).

Logo, ao estudar a migração, verificamos que os diferentes deslocamentos inserem o migrante em uma nova cultura, que altera os seus costumes e vivências anteriores, em situações que vão desde a alimentação, a vestimenta, a educação, as crenças, os estilos musicais, entre outras.

Kreutz (2010) comenta sobre migração, seus grupos e o encontro dessas culturas:

A migração não é mais um fato esporádico, limitado no espaço e no tempo, restrito a determinados grupos humanos. Ela ocorre efetivamente em todas

as regiões, seja no primeiro ou no terceiro mundo, com uma intensidade ímpar, provocando um redimensionamento no encontro de culturas (Kreutz, 2010, p. 53-54).

O autor indica que o processo migratório ocorre por todo o mundo e de forma expressiva, “consubstanciando-se lugares de encontros de indivíduos portadores de culturas diferentes, encontro esse que permite falar da construção do sujeito intercultural” (Kreutz, 2010, p. 54).

O processo migratório é feito por adultos, adolescentes e crianças, das mais variadas idades. Dentre os sujeitos que fazem parte do processo migratório não podemos deixar de lado a criança, que acompanha sua família para um novo país, ao qual deve se adaptar e iniciar uma nova escolarização, em uma instituição escolar que tem outra cultura e até outros métodos de ensino.

A concepção de criança foi construída ao longo dos anos, essa concepção foi sendo moldada por fatores históricos e culturais. Franco (2009) diz que as crianças

[...] não podem ser entendidas simplesmente como reprodutoras sociais, mas construtoras, atuando socialmente. Ou seja, a criança não é passiva frente à cultura e à sociedade, mas participa ativamente da produção cultural e social. A criança não está separada da sociedade e suas relações sociais fazem parte do contexto em que vive com os adultos e com seus pares (Franco, 2009, p. 126).

A autora coloca a criança como um ser atuante socialmente e enfatiza que “[...] as crianças são capazes de transformar as relações culturais e sociais” (Franco, 2009, p. 126). A criança, além de ser atuante socialmente, é atuante também no processo migratório. Martuscelli (2015, p. 151) comenta que “crianças sempre migraram por diferentes razões: com suas famílias, para fugir de conflitos e desastres ambientais e como uma decisão racional para buscar melhores condições de vida e de futuro”.

O relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) apresenta que a migração no Brasil vem passando por um incremento nos números de crianças e adolescentes, pois foram registradas no país em “[...] 2021 (29.795) crianças e adolescentes, e que ultrapassou o número de registros do ano de 2019 (22.165)” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022, p. 11).

Durant e Arias (2014) comentam que as crianças migrantes no contexto de inclusão no país de acolhimento, sofrem por diversas razões, uma delas é que “permanecem confinadas aos locais de acolhimento, muitas vezes em condições

muito precárias, o que dificulta e retarda muito o processo de inserção” (Durand; Arias, 2014 *apud* Villegas, 2021, p. 61). As casas em que passam a residir podem ser muito pequenas, com quartos compartilhados, o que não ocorria em seu país de origem.

A integração da criança migrante em um novo país pode não ser muito favorável como aponta Villegas et al (2021):

A criação de condições para a geração de um clima favorável à adequada integração no país de acolhimento de crianças pertencentes a famílias de migrantes não é uma tarefa fácil, porque trata-se basicamente de enfrentar um problema global que afeta milhões de pessoas em todo o mundo (Villegas et al., 2021, p. 51).

A criança é afetada nesse processo, podendo sofrer frustrações. Amato e Oliveira (2023) comentam que não paramos para pensar que é

[...] difícil para essa criança adaptar-se à nova cultura e língua. É um novo país, nova escola, novos colegas, uma nova realidade e com uma língua diferente da qual ela está acostumada, trazendo falhas na comunicação, frustração e que seja difícil se expressar até mesmo para resolver pequenos problemas em relação tanto a escola quanto a vida familiar (Amato; Oliveira, 2023a, p. 50).

Os autores salientam ainda que educadores devem facilitar esse processo de aprendizagem, fazendo essas crianças associarem coisas da nova cultura com a sua, gerando vínculos entre o que já conhecem do mundo e seus interesses pela nova cultura, na qual estão inseridas (Amato; Oliveira, 2023a).

Molinari (2016) comenta que a transição migratória pode afetar psicologicamente uma criança, havendo perda de identidade ao entrar no terreno do outro. Desta maneira, nas instituições escolares, os conteúdos ao serem “[...] apresentados de forma crítica, lúdica e diversificada podem contribuir para a aproximação com Outro (sic) e (re)construindo realidades conjuntas e semelhantes. Não com o foco do diferente, mas no igual” (Amato, 2016, p. 31).

A criança migrante se depara inclusive em uma nova cultura, com diferenças culturais que podem ser difíceis de se adaptar, até mesmo não se adaptar. Tudo que ela conhece como sua cultura, ficou no país em que ela nasceu. Mas as práticas pedagógicas podem ser voltadas à educação intercultural que “[...] vai além do aprendizado da e pela língua, mas uma educação com princípios morais e éticos, na qual a criança educanda é tomada como um ser completo, com necessidades e

características que devem ser respeitadas” (Amato, 2016, p. 31). Será que as políticas públicas do país de acolhimento amparam a criança na sua experiência migratória?

As leis e políticas migratórias se referem ao adulto, não atendem especificamente, as crianças e os adolescentes integrantes deste processo. Passos e Bonhemberger (2020) apontam que na nova lei brasileira de migração, Lei nº 3.445, de 2017, há um único inciso, o XVII do Art. 3º, que se refere à migração na infância e adolescência:

Na nova Lei de Migração (Lei nº 13.445, de 2017), há um único inciso (XVII) do art. 3º que se refere à migração na infância e adolescência: “Proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante”, porém não especifica qual seria esse interesse. É preciso lembrar todas as peculiaridades em torno da migração na infância e adolescência, pois, além das fragilidades próprias desse período da vida, existem os traumas da migração, muitas vezes irreparáveis, necessitando de uma proteção especial. (Passos; Bonhemberger, 2020, p. 41636).

Silva (2021) enfatiza que o contexto de inclusão, da criança imigrante, em outra sociedade pode trazer mais consequências para ela, por não terem acesso aos seus direitos básicos. Desta forma,

[...] as dificuldades se tornam mais abrangentes pois a criança pode ter seus direitos negligenciados pela situação de irregularidade e as vulnerabilidades dos pais, não sendo acolhida nem pelas políticas migratórias e nem pelas políticas de infâncias em contextos nacionais (Silva, 2021, p. 34).

Devido ao crescimento exponencial de migrações, inclusive de crianças e adolescentes, os dados do OBMigra nos anos de 2011-2020, enfatizam o crescimento de matrículas “nos três seguimentos (Educação Infantil, Fundamental e Ensino Médio) com destaque nos três anos: 2018, 2019 e 2020” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022, p. 28). A ênfase maior é para crianças no Ensino Fundamental, na faixa etária de 6 a 14 anos. O ano de 2020 se destacou, pois, mesmo com a pandemia da Covid-19, foi o ano em que houve mais matrículas de imigrantes (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022).

Cavalcanti, Oliveira e Silva (2022, p. 28) comentam sobre a importância de “pensar e propor políticas públicas inclusivas, que permitam aos estudantes o acesso à matrícula na escola, e, também, uma política educacional, do mesmo modo inclusiva e que valorize a diversidade cultural”. Desta forma, os estudantes seriam acolhidos, por todo o quadro de funcionários das escolas, em todos os seus espaços, “sendo

importante lembrar, principalmente, da alimentação, e do aprendizado com as/os professoras/es em sala de aula” (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2022, p. 28).

Nesse sentido, Amato e Oliveira (2023) defendem que a educação tem papel

[...] importante no processo de integração de crianças migrantes de crise a partir da perspectiva de que talvez seja a escola o espaço mais importante de interação de crianças e adolescentes, depois do núcleo familiar. No caso específico de crianças migrantes e refugiadas, o espaço escolar se percebe ainda mais importante quando se pensa que muitas famílias migram em poucos membros, o que torna o ciclo de interação social ainda menor se comparado ao das pessoas que já viviam naquela sociedade (Amato; Oliveira, 2023b, p. 289).

Por isso é muito importante a matrícula em um sistema educacional, pois ali é um local de integração, onde a assimilação cultural deve ocorrer e atender às necessidades das crianças e adolescentes imigrantes. Contudo, no Brasil não há legislações vigentes que norteiam o atendimento integral à criança imigrante, embora tenham pesquisas que abordem o tema, como apresentaremos no próximo capítulo.

1.2 A Inclusão de diferentes no contexto da Educação Matemática

Diferentes tipos de inclusão estão presentes na vida educacional das crianças brasileiras e a escolarização de crianças migrantes de crise é uma delas. Assim, torna-se cada vez mais necessárias as discussões sobre a inclusão de diferentes no contexto educacional.

Segundo Skovsmose (2019, p. 18) estamos tratando da “inclusão de alunos com diferentes origens culturais no mesmo contexto educacional”. Ele afirma que a inclusão remete a um grupo de pessoas a serem incluídas, e questiona: “Inclusão em que?” Também destaca que é preciso perguntar “Inclusão de quem?”, uma vez que inclusão sempre diz respeito a alguns grupos de pessoas a serem incluídos” (Skovsmose, 2019, p. 18). O autor ainda argumenta sobre o significado de educação inclusiva:

Quando falamos de educação inclusiva e educação matemática inclusiva, sempre temos que perguntar: “Inclusão em quê?” Não podemos considerar que qualquer atividade denominada de inclusão seja boa em si mesma. Inclusão significa a inclusão de alguns grupos em alguma ordem de coisas. Podemos não estar lidando com uma ordem colonial, mas poderia ser qualquer ordem. Essa ordem pode ser louvável sob algumas perspectivas,

mas pode ser questionável sob outras. Inclusão é um conceito contestado (Skovsmose, 2019, p. 19).

Refletindo, a “Inclusão em que” no processo migratório, ocorre quando o imigrante tem que conviver com pessoas que falam outro idioma, têm outros costumes, outras crenças, outra forma de educação escolar, entre outras diferenças. A inclusão dos alunos no contexto educacional ocorre aos poucos, conforme a criança interage com os demais. Já no contexto de “Inclusão em que”, pode-se dizer que o imigrante está sendo incluso na cultura do outro e no espaço do outro por meio da educação, ou seja, o estudante imigrante está sendo incluído na escolarização brasileira.

Considerando o contexto educacional, Hermann (2002) aborda sobre a hermenêutica e educação na compreensão do mundo do outro, reconhecendo a riqueza da cultura que se vincula com outras pessoas e uma nova sociedade, a qual o imigrante está sendo inserido.

Desse modo, a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação, como processo formativo, vincule o "eu" e o mundo, de forma a dar sentido àquilo que não vem de nós mesmos, reconhecer a verdadeira grandeza das produções culturais que abrem o mundo e com isso enriquecer nossa própria interioridade. A formação é assim uma abertura para reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido aquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural (Hermann, 2002, p. 102).

Amato e Oliveira (2023) salientam que “o encontro com o outro verdadeiramente acontece quando as diferenças são percebidas não como problemas a serem evitados, mas como um fator normal em todas as relações humanas” (Amato; Oliveira, 2023b, p. 293).

É na busca por uma educação que permita compreender o outro, que possibilite a inclusão dos diferentes e a inclusão escolar de todos os tipos de pessoas, que devemos estar interessados. Skovsmose (2019, p. 25) “conceitua a educação inclusiva como uma educação que tenta ir além das diferenças e não como uma educação que tenta incluir os deficientes na normalidade”.

O autor relata que a Educação Matemática Inclusiva deve proporcionar ao aluno o encontro entre as diferenças em diversos cenários:

Cenários para investigação inclusivos compartilham a ideia principal do design universal: viabilizar um ambiente que seja acessível a todos. A

natureza das possíveis diferenças não fornece condições particulares já que, em tais cenários, pode-se encontrar uma variedade de desafios que reconhecem as diferenças entre os estudantes. Cenários para investigação inclusivos facilitam colaborações. Em tais cenários, as diferenças entre os estudantes não demarcam as possibilidades de engajamento compartilhado (Skovsmose, 2019, p. 28).

Ainda no contexto da Educação Matemática Inclusiva Skovsmose (2019, p. 27), comenta sobre o encontro desses diversos estudantes inclusos em uma mesma sala de aula:

[...] Pensando na educação matemática inclusiva, pode-se considerar cenários que facilitem encontros entre diferenças. [...] Em geral, pode-se pensar em cenários que facilitem qualquer tipo de encontro: entre estudantes com diferentes idades, diferentes habilidades, diferentes culturas, diferentes religiões etc. Pode-se considerar cenários para investigação como abrangendo qualquer tipo de diferença.

Para Silva (2018, p. 81) “é dentro da sala, através das relações interpessoais, que ocorre o acolhimento e a inclusão dos estudantes”. O autor ainda diz que o estudante imigrante, muitas vezes fica à mercê de práticas que promovam a diversidade cultural e a valorização das culturas e que não devemos esperar que a sociedade tenha empatia e solidariedade pelos imigrantes, mas que o Estado também se responsabilize por esse fenômeno. Nesse sentido:

[...] não se pode esperar apenas pela empatia e pela solidariedade, aguardar que esses valores irão emergir sem conflitos, é preciso que as instituições, que o Estado, tomem iniciativas [...] onde todos somos iguais em dignidade e direitos, independentemente de origem, sexo, raça, idade (Silva, 2018, p. 74).

As instituições de ensino se tornam muito importantes na inclusão do imigrante, no acolhimento, na adaptação e na garantia de seus direitos. A escola é o caminho para a inclusão e socialização do imigrante:

A escola precisa entender a sua identidade multicultural e tomar essa diversidade como fonte de recurso, pois este é o caminho para o acesso, a inclusão, a permanência e a igualdade de oportunidade dos alunos. A escola tem muitas funções dentro da sociedade, visto que faz parte da rede de proteção e é responsável pela instrução das futuras gerações, sendo um importante local de aprendizagem sobre as relações e de socialização. Por tudo isso ela é uma instituição estruturante da sociedade brasileira e é seu papel e compromisso, ser fonte de esperança e oportunidade de um futuro digno neste novo lar (Silva, 2021, p. 94). A inserção escolar do imigrante ocorre em diversos

modelos de sociedade. Muitas vezes o imigrante é obrigado a se tornar membro desta sociedade e a se adaptar ao mesmo estilo de vida que nela é praticado. Skovsmose (2019) evidencia exemplos de crianças vivendo em países, onde devem se tornar membros daquela sociedade o mais rápido possível, como as crianças que chegam na Dinamarca: “Eles devem assumir o estilo de vida dinamarquês e inclusive aprender o idioma. Na escola, a pretensão de se tornar dinamarquês produz uma gama de discursos. Por exemplo, é comum distinguir entre crianças dinamarquesas e crianças de duas línguas” (Skovsmose, 2019, p. 14). No exemplo fornecido pelo autor, falar dois idiomas é tomado como um demérito.

Para Amato e Oliveira (2023) “no contexto da sala de aula, a crença de que somos ou deveríamos ser uma população mono (monolíngue, monocultural etc.) traz bastantes desafios sempre que aparece alguém que pode destoar a suposta harmonia do grupo” (Amato; Oliveira 2023b, p. 293).

Assim, falar duas línguas, o que deveria ser considerado um aspecto positivo em qualquer sociedade e nesse caso, um privilégio das crianças imigrantes, é tomado como um problema e exemplo de preconceitos.

Segundo Terreros (2005), a criança imigrante passa por diversas situações de preconceito, inclusive nas escolas, por falar, se vestir ou se comportar diferente, e isso deriva de suas diferenças culturais com as crianças do país de acolhimento. A escola, nesse processo, deve agir contra preconceitos e discriminação e “deve assumir-se como um espaço de interculturalidade” (Terreros, 2005 *apud* Villegas *et al*, 2021, p. 52). Desta forma, a escola torna-se o lugar mais adequado de inserção e de inclusão da criança imigrante no país de acolhimento.

Os autores ainda comentam sobre o que poderia contribuir com a inserção da criança imigrante:

[...] implementação de políticas migratórias adequadas, quer como na execução de projetos educativos que contemplem a diversidade multicultural das crianças migrantes, especificamente, e que assumam o protagonismo das crianças migrantes transnacionais como um novo ator sociocultural, autoagente e construtor de cidadania. (Villegas *et al*, 2021, p. 53)

Essas ações contribuem no processo de inserção e inclusão no país de acolhimento, favorecendo a integração escolar, para que não haja sofrimento psicológico na criança, para que ela se sinta incluída na nova cultura e parte integrante dela, como um novo ator sociocultural e com desenvolvimento integral.

1.3 As Leis de Migração e o direito à educação igualitária

Nesta subseção apresentamos a trajetória das principais legislações que promovem os direitos aos cidadãos migrantes, a fim de se tornarem membros da nova sociedade, por meio do direito fundamental, que são os direitos humanos. Também, apresentamos como está previsto o acesso à educação de acordo com a política migratória brasileira.

No Brasil, temos a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, conhecida como “Estatuto do Estrangeiro”, a qual foi criada para reunir todas as legislações do período do governo militar e tratava sobre imigração de estrangeiros.

Furman (2021), comenta sobre o acesso à educação por meio do estatuto do estrangeiro:

Quanto ao acesso à Educação, o Estatuto seguia o mesmo caráter contrário à legislação internacional de direitos humanos, contrariando muitas declarações e convenções das quais o Brasil já era signatário, não havendo menção à garantia do direito fundamental à Educação, apenas o viés de segurança nacional (Furman, 2021, p. 31).

Houve uma modificação legislativa, a Lei Nº 6.964, de 9 de dezembro de 1981, que “Altera disposições da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências” (Brasil, 1981). E em seu Art. 129. “Fica criado o Conselho Nacional de Imigração, vinculado ao Ministério do Trabalho, ao qual caberá, além das demais atribuições constantes desta Lei, orientar e coordenar as atividades de imigração” (Brasil, 1981). Foi concedido ao imigrante direito de solicitar sua cédula de identidade, permitiu em situação ilegal exercer atividade remunerada e ter livre locomoção por todo o território nacional.

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, estabelece que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]” (Brasil, 1988). A constituição trata a todos sem discriminação, incluindo também o imigrante, já que são estrangeiros residentes no país.

No que tange à educação, mas não direcionada ao imigrante, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 53, dispõe:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]
V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (Brasil, 1990, p. 31).

Por meio do estabelecido no ECA, a criança imigrante tem direito à educação e à igualdade de condições em escolas brasileiras.

Ainda sobre a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dispõe em seu Art. 3º “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”. E estabelece em seu Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...] (Brasil, 1996, s/p).

Em um panorama geral, vale ressaltar a Lei Federal nº13.445, de 24 de maio de 2017, que regula os direitos e garantias aos migrantes e visitantes, em seu Art. 3º e 4º, prevê:

[...] VI - acolhida humanitária; [...] IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social [...] XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; [...]. Art. 4º [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...] (Brasil, 2017, s/p)

A Lei da Migração (Lei 13.445/2017), além da acolhida humanitária, prevê igualdade de tratamento e acesso a programas, serviços e bens públicos, o direito à educação pública, ao reconhecimento acadêmico e ao exercício profissional do imigrante no Brasil.

Batista (2021) salienta que em 2018 aumentou muito o fluxo migratório de migrantes venezuelanos, e que:

[...] em 2019, esse número superou os 260 mil [...] observando-se que a principal porta de acesso tem sido a pequena cidade de Pacaraima, no estado de Roraima, os quais são incapazes, cidade e estado, de absorver tamanho fluxo migratório [...] situação levou o governo federal do Brasil, junto com o apoio da ONU e de instituições da sociedade civil, a criarem um projeto de distribuição desse fluxo migratório (Batista, 2021, p. 19).

O projeto mencionado tem como foco a interiorização dos migrantes, para outros estados da Federação, conhecido como Operação Acolhida.

A Operação Acolhida foi criada por meio da Medida Provisória nº 820/2018, convertida na Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Em seu Art. 1º, estão previstas “medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária” (Brasil, 2018, s/p).

A Operação Acolhida emergiu como uma reação ao significativo fluxo de migrantes de crise vindos da Venezuela, que passaram a atravessar a fronteira desde então. Atualmente, esta resposta se estrutura em três áreas programáticas: ordenamento de fronteira, acolhimento e "interiorização". Esta última é referente à transferência voluntária de venezuelanos de Roraima para outras cidades do país, visando melhores perspectivas econômicas. (ACNUR, 2021). Conseqüentemente, uma variedade de locais é explorada pelas famílias em busca de oportunidades de trabalho e as crianças acompanham suas famílias nessa jornada.

Na lei da Operação Acolhida, “[...] destacam-se as medidas de proteção social, oferta de oportunidades educacionais, formação e qualificação profissional” (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021 p. 145). Porém, a lei só prevê uma educação básica de qualidade, por meio de oferta de oportunidades educacionais. Diante disso, o Conselho Nacional de Educação, normatizou algumas orientações às secretarias de educação do país, por meio da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020:

Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, [...] e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória (Brasil, 2020, p. 2).

As orientações da resolução facilitam a matrícula de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas instituições públicas do Brasil, considerando a situação de vulnerabilidade. Desta maneira, mesmo que os migrantes estejam sem

documentos pessoais, Registro Nacional Migratório (RNM), Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DPRNM), ou que comprovem sua escolarização, terão direito a matrícula.

Quando o aluno estiver sem documento que comprove a escolarização, eles

[...] terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. [...] O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento (Brasil, 2020, p. 2)

Assim, os Art. 2º e 3º dispõem que para matrículas de alunos na educação infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental “obedecerá apenas o critério da idade da criança” (Brasil, 2020, p. 2) e a partir do segundo ano do ensino fundamental e ensino médio “deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados” (Brasil, 2020, p. 2).

Além dessas orientações, a resolução prevê, em seu Art. 5º que nas avaliações de equivalência e classificação a escola deve “considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento” (Brasil, 2020, p. 3). Nos termos do Art. 6º as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos migrantes, evitando discriminação, racismo, xenofobia e *bullying*; não segregação entre os alunos brasileiros e não-brasileiros; promover a capacitação aos funcionários e professores sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; promover atividades que valorizem a cultura dos não-brasileiros; e promover a oferta do português como língua de acolhimento, visando a inserção social (Brasil, 2020).

Na seção seguinte, iremos apresentar um mapeamento das pesquisas que abordam a escolarização de imigrantes venezuelanos no contexto brasileiro, expondo os dados revelados por essas pesquisas.

CAPÍTULO 2

O IMIGRANTE VENEZUELANO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM ESTUDO POR MEIO DOS TRABALHOS ACADÊMICOS.

Esse capítulo foi organizado buscando entender como tem se dado o acesso à educação pública e como é orientado o acolhimento aos imigrantes venezuelanos em escolas e universidades brasileiras, por meio da revisão bibliográfica.

2.1 Introdução

No período de 2011 a 2020, o processo migratório no Brasil aumentou, e atualmente a migração ocorre em grande escala, especialmente de pessoas provenientes de países do sul global. Os migrantes⁶ vêm para o Brasil em busca de emprego, saúde, educação e almejam melhores condições socioeconômicas (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021, 2022; Pereira Filho, 2022).

A imigração⁷ no Brasil tem sido assunto de pesquisas da atualidade, visto o aumento de imigrantes e refugiados que adentram no país em busca de melhores condições socioeconômicas, até mesmo em busca de realização de objetivos pessoais e profissionais, que não podem mais serem realizados em seu país de origem.

O processo migratório ocorre de várias maneiras. Algumas vezes, as pessoas migram sozinhas, em outras já com sua família. De modo geral, o migrante vai para outro país sem saber como será recebido e se haverá políticas públicas de acolhimento.

Independente da forma como aconteça a migração, os imigrantes necessitam de leis que os amparem e garantam seus direitos no país de acolhimento. No Brasil,

6 Recentemente, o uso do termo migrante passou por uma mudança significativa. Ressalta-se o reconhecimento do migrante como sujeito de direitos. O termo migrante nos leva a considerar que, independentemente de atravessar ou não fronteiras nacionais, a mobilidade, o deslocamento e os movimentos são aspectos tão fundamentais da condição humana quanto a permanência, o estabelecimento e o enraizamento. (Museu da imigração, 2019).

7 “Quando falamos de imigrantes, chamamos atenção para pessoas que adentraram a um território, permanecendo nele”. O termo imigrar “refere-se à entrada de uma pessoa em um determinado país e sua instalação” (Museu da imigração, 2019).

é a Lei Federal nº13.445, de 24 de maio de 2017, que regulamenta os direitos e garantias aos migrantes e visitantes. Por meio dessa lei os imigrantes têm garantias de condições de igualdade, emprego, saúde e educação. Constata-se as garantias desses direitos, no seguinte artigo:

Art. 4º: Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:

I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;

II - direito à liberdade de circulação em território nacional;

III - direito à reunião familiar do migrante com seu cônjuge ou companheiro e seus filhos, familiares e dependentes;

IV - medidas de proteção a vítimas e testemunhas de crimes e de violações de direitos;

V - direito de transferir recursos decorrentes de sua renda e economias pessoais a outro país, observada a legislação aplicável;

VI - direito de reunião para fins pacíficos;

VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;

VIII - acesso a serviços públicos de saúde e de assistência social e à previdência social, nos termos da lei, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

IX - amplo acesso à justiça e à assistência jurídica integral gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

XI - garantia de cumprimento de obrigações legais e contratuais trabalhistas e de aplicação das normas de proteção ao trabalhador, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; [...] (Brasil, 2017, p.2).

Ao imigrante é garantido o acesso à educação pública e o acolhimento em escolas e universidades, que devem promover reconhecimento da diversidade cultural, trazida com eles. O acolhimento também deve promover a integração e a inclusão dos imigrantes na sociedade (Cunha, 2020).

As instituições de ensino são necessárias à adaptação e à igualdade de oportunidades para os imigrantes, sendo que precisam:

[...] entender a sua identidade multicultural e tomar essa diversidade como fonte de recurso, pois este é o caminho para o acesso, a inclusão, a permanência e a igualdade de oportunidade dos alunos. A escola tem muitas funções dentro da sociedade, visto que faz parte da rede de proteção e é responsável pela instrução das futuras gerações, sendo um importante local de aprendizagem sobre as relações e de socialização. Por tudo isso ela é uma instituição estruturante da sociedade brasileira e é seu papel e compromisso, ser fonte de esperança e oportunidade de um futuro digno neste novo lar (Silva, 2021, p. 94).

Historicamente, a escola é um ambiente social, ao qual designam o papel de proporcionar a inclusão ao imigrante. As escolas brasileiras precisam atender à

diversidade e ser um local de aprendizagem e socialização entre alunos, oferecendo um futuro digno ao imigrante em seu novo lar.

Pensar as amarras da escolarização e os processos de inclusão e exclusão escolar, com foco na criança imigrante, é acolher os anseios e necessidades desta, em uma perspectiva que vai além da oferta de matrícula, considerando também a garantia da permanência. Um dos desafios para a educação brasileira nesta nova década tem sido a inserção de crianças imigrantes nas escolas. (Silva, 2021, p.40).

A inclusão ainda é um processo a ser estabelecido, já que para isso a escola necessita, além de acolher, considerar as necessidades dos alunos imigrantes. Dentre suas necessidades, uma premente é a comunicação, pois o imigrante, geralmente, possui outra língua materna, o que dificulta a sua inclusão e adaptação.

A quantidade de imigrantes venezuelanos que chegam ao Brasil, tem sido consideravelmente grande. Eles utilizam a fronteira com o estado de Roraima para entrar no país, pois este estado faz fronteira terrestre com a Venezuela, o que facilita o deslocamento dos imigrantes, que podem entrar no país por diversos meios de locomoção. A cidade de Pacaraima possui o único posto oficial da fronteira com a Venezuela. Quando chegam ao Brasil parte dos imigrantes que não tem familiares no país, ficam em abrigos, e depois, por meio do projeto Operação Acolhida, são redirecionados ao interior do país, visto que o estado de Roraima não comporta a quantidade de imigrantes que se cadastram na polícia federal brasileira.

Assim, considerando que a maioria dos imigrantes na cidade de Cascavel são venezuelanos, que a escola é um ambiente social comum a todos eles, e buscando entender como tem se dado o acesso à educação pública e o acolhimento dos imigrantes venezuelanos em escolas e universidades, perguntamos: O que é discutido a respeito da imigração venezuelana na educação brasileira? Assim, este texto tem como objetivo apresentar o que os trabalhos acadêmicos evidenciam sobre os imigrantes venezuelanos na educação brasileira.

Desta maneira, efetuamos um mapeamento dos trabalhos acadêmicos que envolvem o imigrante venezuelano na educação brasileira, considerando as seguintes bases de dados: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO), Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O texto desta seção está dividido em duas subseções: a primeira apresenta as primeiras ponderações sobre o mapeamento, na qual se detalha como foi realizada a construção e análise dos dados do artigo; na segunda seção, discutimos como é realizado o processo de inclusão do imigrante nas instituições brasileiras, desde a efetivação da matrícula à interação com professores e colegas. Por fim, são apresentadas as considerações finais a respeito do objeto investigado.

2.2 Primeiras ponderações sobre o mapeamento

O mapeamento de pesquisa é uma das modalidades da Revisão de Literatura, o qual pode ser definido como

[...] um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos (Fiorentini *et al.*, 2016, p. 18).

Com o mapeamento aqui realizado buscamos apresentar o que os trabalhos acadêmicos evidenciam sobre os imigrantes venezuelanos na educação brasileira. Foi desenvolvido a partir de dados de publicações científicas, sem um limite temporal pré-estabelecido.

O levantamento dos trabalhos foi iniciado pelo portal de periódicos da Capes, no dia 22 de junho de 2023. Para a busca utilizamos as palavras “Imigração”, “Venezuelanos” e “Educação” como *strings*⁸, que retornou um total de oito trabalhos. Foram excluídos cinco trabalhos que não tratavam dos imigrantes nas escolas brasileiras, como os que tinham foco em rotina hospitalar, abrigo para refugiados e um sobre uma professora imigrante na Colômbia, restando três trabalhos.

⁸ Conjunto de termos e seus sinônimos relacionados ao tema de pesquisa conectadas por operadores lógicos AND e OR

Já na base de dados Scientific Electronic Library Online - SciELO, foram utilizadas apenas as palavras “Imigração” e “Venezuelanos” como *strings*, pois não foram encontrados trabalhos quando acrescentamos a palavra “Educação”. Foram obtidos um total de seis trabalhos. Ao realizar a leitura dos títulos e resumos, buscando pelos que tratavam do imigrante venezuelano no contexto da educação brasileira, artigos relacionados ao Chile e à Colômbia, agressividade em redes sociais e o relato de vida de uma imigrante enfermeira foram excluídos. Restou apenas um trabalho.

Outra base de dados utilizada foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. A busca foi feita, utilizando as palavras “Imigração”, “Venezuelanos” e “Educação” como *strings*, resultando em três trabalhos, desta maneira, os três foram utilizados.

A última base de dados pesquisada foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram utilizadas na busca as palavras “Imigração”, “Venezuelanos” e “Educação” como *strings*, resultando em oito trabalhos. Excluiu-se dessa seleção trabalhos que abordavam assuntos relacionados à política de assistência social, implicações da imigração venezuelana sobre o trabalho dos agentes comunitários de saúde, operação acolhida, formação inicial de professores de inglês como língua estrangeira, e a tese intitulada “O direito à educação do refugiado: proposta de reserva orçamentária e de políticas de acolhimento”, já que não trata do imigrante inserido no sistema educacional brasileiro, e a tese intitulada “Todo mundo vai ter voz e vez”, pois não há uma versão completa disponibilizada. Além disso, foi excluída a dissertação “O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação”, pois já estava arrolada no Catálogo de teses e dissertações da Capes. Por fim, restou apenas uma dissertação na BDTD.

Com a identificação dos trabalhos, procedeu-se à leitura detalhada, de forma a analisar especificamente os aspectos relacionados ao tema “Imigrante venezuelano na escolarização brasileira”.

Considerando o que foi exposto sobre a seleção dos trabalhos, têm-se no quadro 1 a lista completa dos trabalhos analisados, destacando-se as seguintes informações: título, autores, instituição de origem, categoria, objetivo do trabalho e ano de publicação:

Quadro 1: Trabalhos que tratam de imigrante venezuelano na escolarização brasileira

Títulos	Autores	Instituição de Origem	Publicação/Categoria	Ano
Recomeço: O sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras	Alisson Vinícius Silva Ferreira, Mariá Boeira Lodetti e Lucienne Martins Borges	UNILA/Universidade LAVAL – CANADÁ	Artigo publicado em REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana	2021
Diversidade Cultural: processos migratórios e a educação municipal de Boa Vista-RR	Patrícia de Sousa Silva Monteiro e Leila Adriana Baptaglin	UFRR	Artigo publicado na Revista Exitus da Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA	2021
O processo de inserção de estudantes venezuelanos nas escolas em Roraima	Civirino da Silva Oliveira e Elisângela Gonçalves Lacerda	UFRR	Artigo publicado na revista Geografia Ensino & Pesquisa (REGEP)	2022
A inclusão de crianças em situação de imigrantes na educação infantil de Porto Alegre – RS	Jeruza Santos Nobre, Joseane Frassoni dos Santos e Cláudia Rodrigues de Freitas	UFRGS	Artigo publicado na revista Cadernos do Aplicação	2021
O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino: uma perspectiva intercultural de educação	Aline Ellen Nunes de Carvalho	UFRR	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Roraima - UFRR.	2022
A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à educação na política migratória brasileira	Bruno Amorim Batista	UNICAP ASCES/UNITA	Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Pernambuco, em programa de Mestrado interinstitucional em direito (MINTER) UNICAP - ASCES/UNITA.	2022

Direitos humanos e cidadania nas aulas de língua portuguesa para imigrantes venezuelanos.	Márcia de Andrade Alves	UERR	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania da Universidade Estadual de Roraima – UERR	2022
Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso	Francisco Leandro de Oliveira	UNILA	Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Latino-americanos da Universidade Federal da Integração Latino Americana	2022

Fonte: Dados da pesquisa.

O quadro 1 apresenta oito trabalhos que discutem o tema “Imigrantes venezuelanos na escolarização brasileira”. Desses trabalhos, quatro são artigos e quatro são dissertações. Os trabalhos foram publicados nos anos de 2021 e 2022, um resultado esperado, já que a imigração venezuelana no Brasil aumentou a partir de 2019.

Os trabalhos tratam de imigrantes matriculados em escolas estaduais e municipais, abarcando o ensino fundamental, ensino médio e a educação infantil. No ensino superior há trabalhos sobre a revalidação dos diplomas, inclusão do imigrante em universidades, e sobre um projeto de extensão realizado por estudantes de graduação para o público de imigrantes em geral.

Outro aspecto a ser destacado, é que a maioria dos trabalhos foi produzida na região norte do Brasil, com destaque para o estado de Roraima, produzidos na Universidade Federal de Roraima – UFRR e na Universidade Estadual de Roraima – UERR. O estado de Roraima foi a região mais afetada inicialmente com a imigração venezuelana, já que é a porta de entrada dos imigrantes venezuelanos no Brasil. Mas com o processo de interiorização, pelo qual os imigrantes passaram a ser encaminhados para outros estados brasileiros, a necessidade de se discutir a inclusão dos imigrantes se estendeu a outros estados, visto um trabalho realizado no Recife e

outro em Porto Alegre. A interiorização deve impactar as publicações sobre o tema em outros estados da Federação, daqui para frente também.

A maioria dos trabalhos encontrados, cinco deles, possui foco no imigrante venezuelano, mas três artigos tratam de outras nacionalidades, além da venezuelana, os quais abordaremos a seguir.

O artigo “Recomeço: o sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras” apresenta a análise dos impactos psicológicos e educacionais de estudantes de nacionalidades oriundas da Síria, Haiti e Venezuela, com trajetória acadêmica em seu país de origem e/ou no Brasil. O público participante do trabalho então se tratou de adultos.

O artigo “A inclusão de crianças em situação de imigrantes na educação infantil de Porto Alegre–RS”, apresenta uma análise sobre o impacto das matrículas de imigrantes na educação infantil municipal. Desta maneira o trabalho não focou somente em uma nacionalidade, mas destacou que as matrículas de imigrantes venezuelanos apresentaram um grande crescimento a partir de 2019.

Por último, o artigo “Diversidade cultural: processos migratórios e a educação municipal de Boa Vista-RR”, analisou a diversidade cultural nas escolas municipais de Boa Vista. Ao averiguar os dados das matrículas constataram um aumento expressivo de alunos venezuelanos nas escolas municipais.

Na seção seguinte, trazemos as análises dos trabalhos e o que os autores pontuam sobre os imigrantes matriculados no sistema educacional brasileiro, nos diversos níveis da educação, considerando aspectos de acolhimento, adaptação e ações das escolas.

2.3 Imigrantes no sistema educacional brasileiro – o que dizem os trabalhos acadêmicos

Esta seção apresenta um panorama geral dos trabalhos que tratam sobre os imigrantes venezuelanos inseridos no sistema educacional brasileiro, desde a educação infantil até a universidade. São abordadas as políticas migratórias que os amparam quanto aos direitos à educação pública, ações da escola ou de professores para efetivar a adaptação, inclusão e acolhimento no novo espaço escolar e como foram as interações sociais dos imigrantes.

No estudo de Batista (2021) nos deparamos com uma análise dos direitos do imigrante à educação brasileira, especificamente “[...] no sistema educacional do Recife, sendo observada se há barreiras que dificultem e terminem por fomentar situações de evasão e abandono escolar que, indiretamente, estimulem a marginalização social do imigrante” (p. 21). O autor traz um panorama geral da educação no Brasil e na Venezuela, trata de fatores sociais e impactos que permeiam a vida do sujeito imigrante.

O estudo aponta que há consequências negativas, caso não haja integração e acolhimento, por isso o imigrante deve ter os mesmos direitos dos nacionais, o que é garantido por meio de políticas.

A questão das políticas de inserção e integração dos estudantes imigrantes é de extrema importância para a sua vida na sociedade de acolhimento, e a omissão dessas ações acarretam em consequências negativas, não só na questão do desempenho escolar, como também no desenvolvimento psicossocial dele (Batista, 2021, p. 22).

No Brasil, foi criada uma lei específica aos imigrantes, a Lei de Migração nº 13.445/2017, que passou a promover o

[...] princípio da igualdade entre nacionais e imigrantes, como base da política migratória brasileira, englobando elementos fundamentais como a não discriminação (Art. 3º, IV), a promoção da entrada regular (Art. 3º, V), a acolhida humanitária (Art. 3º, VI) e a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos (Art. 3º, I), entre outros, embora haja relatos de não observância da legislação (Batista, 2021, p.68).

O estudo mostra que o Conselho Nacional de Educação (CNE), amparado pela LDB 1996, publicou a resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, a qual regulamenta que crianças e adolescentes imigrantes, refugiados e apátridas têm direito à matrícula no sistema público de ensino brasileiro. Regulamenta, também, o direito do imigrante de realizar provas elaboradas em sua língua materna. No caso do venezuelano, em espanhol.

Relacionado à língua materna, Batista (2021) apontou que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, vem instruindo que se deve valorizar e conhecer as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística. No entanto, com o aumento de imigrantes venezuelanos no Brasil em 2018, uma característica

identificada pelo trabalho foi a vulnerabilidade dos imigrantes, já que muitos vivem nas ruas do Recife, por isso o trabalho de Batista (2021)

[...] estuda o problema de exclusão educacional dos imigrantes venezuelanos, pela falta de amparo social e de planejamento da sua inserção, e adequada adaptação, no sistema educacional brasileiro, já que, apesar das previsões legislativas apresentadas nesse trabalho, a inclusão desses imigrantes nem sempre acontece com o apoio adequado na atual realidade migratória do Brasil (Batista, 2021, p. 75).

Além das políticas públicas, o autor debruçou-se sobre a educação como direito fundamental e buscou averiguar a preparação da cidade do Recife para a recepção destes imigrantes, analisando as responsabilidades dos três entes federativos: União, Estado e Município.

Contudo, o estudo contou com questionários enviados à Secretaria de Educação do Recife e para o Governo do Estado de Pernambuco, a fim de verificar e discutir sobre as seguintes questões:

Os imigrantes venezuelanos, no Recife, estão tendo acesso as mesmas condições de educação básica que os brasileiros? Há alguma política pública que objetive contribuir e facilitar o acesso aos direitos e as condições dignas de educação, mitigando a origem migratória? Como está a condição do imigrante, quanto ao desempenho escolar, no sistema de educação do Recife? (Batista, 2021, p. 23).

O estudo mostrou que há uma desorganização da gestão educacional do Recife, tanto estadual, como municipal. Muitos questionamentos não foram respondidos, ou respondidos parcialmente. Assim, há “[...] evidências de um sistema que ainda carece de adequado planejamento e de priorização por parte das administrações públicas para a educação básica” (Batista, 2021, p. 156).

Quanto à primeira pergunta, ela obteve resposta afirmativa. Conclui-se que os imigrantes têm acesso às mesmas condições de educação básica que os nacionais. Já como resposta à segunda pergunta, os dados permitiram chegar

[...] à conclusão de que não há política pública que objetive contribuir ou facilitar o acesso aos direitos e as condições dignas de educação, mitigando a origem migratória na rede municipal, e tampouco na rede estadual de ensino no Recife (Batista, 2021, p.157).

Quanto à terceira pergunta, “[...] a falta de catalogação de dados específicos dos imigrantes venezuelanos não permitiu uma análise comparativa do desempenho escolar deles com a dos demais alunos da escola em que estão inseridos ou da rede de ensino como um todo” (Batista, 2021, p. 157). Assim, Batista (2021) aponta que há falta e deficiência nas políticas públicas de inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional brasileiro. Contudo, destacou algumas medidas para inclusão do imigrante, tais como

[...] a realização de atividades que valorizem a cultura dos alunos não nacionais, que ali estão sendo acolhidos, e a adequação do ensino do português para esses estudantes, como língua de acolhimento para os que não o tem como língua materna. Esses são exemplos de medidas que podem estimular o processo de integração multicultural dos Imigrantes que chegam ao Brasil. (Batista, 2021, p. 158).

Ferreira, Lodetti e Borges (2021) comentam sobre as políticas de inclusão em universidades e têm como objetivo analisar os impactos psicológicos em imigrantes vindos da Síria, Haiti e Venezuela, cujos projetos de vida são vislumbrados no Brasil. Estes imigrantes sofreram com a ruptura educacional, revalidação de diplomas e a inclusão em universidades e pretendem, no país de acolhida, continuar seus estudos.

Os autores recapitulam o que trata a Lei 13.445/2017, sobre o papel das instituições: “[...] acolhida humanitária, a promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, e o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória” (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021, p. 145) e o que trata a Lei 13684/18, na qual “[...] destacam-se as medidas de proteção social, oferta de oportunidades educacionais, formação e qualificação profissional” (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021, p. 145).

Os autores abordam que os dados do relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR (2019), mostram que, dos refugiados entrevistados, somente 34,4% informaram que concluíram o ensino superior. Salientam que segundo o Comitê Nacional para os Refugiados, Conare (2019), com relação à possibilidade de continuar os estudos no Brasil, 60% manifestaram interesse.

Logo, apresentaram também o relatório do grupo de trabalho para a construção da política de acesso e permanência de refugiados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que indicou que “[...] das universidades que integram a Cátedra

Sérgio Vieira de Melo do ACNUR (CSVM, 2020), 24 universidades brasileiras já criaram políticas e editais de inclusão para refugiados e/ou imigrantes humanitários em seus cursos de graduação” (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021. p. 146). Os autores indicam que as universidades analisadas regulamentam suas ações por meio de seus conselhos superiores. Assim, as políticas não dependem somente de ações universitárias e governamentais. Os autores ainda questionam:

Quais os impactos da imigração no projeto de vida educacional de imigrantes involuntários? Quais sentimentos são evocados após a chegada no novo país? Qual a função das políticas de inclusão no ensino superior na vida dos imigrantes? Como fica a trajetória acadêmica iniciada e interrompida no país de origem? (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021. p. 147).

Essas questões foram respondidas por imigrantes involuntários que residiam em Florianópolis-SC e Foz do Iguaçu-PR, nos anos 2017 e 2018. Por meio das entrevistas, os autores puderam perceber que os imigrantes sofrem por não conseguirem executar sua profissão e revalidar seus diplomas. Citam que o imigrante precisa passar por outro processo antes da validação de diploma que é a “Validação linguística”. Salientam ainda que “[...] as universidades, ONGs e as Secretarias de Educação vêm ofertando cursos de língua portuguesa para imigrantes, que exercem papel fundamental na integração social, laboral e acadêmica” (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021, p. 153-154).

Apesar da existência da Portaria nº 22/2016 do Ministério da Educação (MEC), a qual permite que imigrantes (refugiados) com sua documentação referida, possam revalidar seus diplomas, por meio de provas de conhecimentos e habilidades, existem muitos casos de não revalidação de diploma (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021). Estes concluem em seu artigo que executar a revalidação dos diplomas é uma das principais demandas das universidades.

O trabalho evidenciou também impactos psicológicos sofridos pela imigração involuntária e sofrimento psíquico, por ruptura de sua cultura de origem. “O imigrante, ao ser discriminado e invisibilizado em relação à sua história, cultura, habilidades técnicas e intelectualidade, está sujeito ao questionamento da própria identidade, diminuindo assim a sua autoestima” (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021, p. 151). Além disso, observam-se “[...] um conjunto de frustrações oriundas da ruptura educacional, dos procedimentos de revalidação de diploma e de inclusão universitária [...]”

(Ferreira; Lodetti; Borges, 2021, p. 155). Contudo, ainda se percebeu esperança e possibilidade de recomeço da vida educacional por parte dos imigrantes.

Os autores acrescentam a importância da realização de pesquisas futuras para um aprofundamento do assunto e verificação das políticas de integração do imigrante. Reforçam possibilidades da “[...] criação e manutenção de políticas de inclusão de imigrantes involuntários nas universidades brasileiras” (Ferreira; Lodetti; Borges, 2021. p. 155-156), para que essas exerçam a responsabilidade social com os imigrantes.

Já o trabalho de Oliveira (2022) “reflete sobre ações de acolhimento, e a ausências delas, a crianças refugiadas através do estudo de caso envolvendo uma família vinda da Venezuela cuja criança se encontra matriculada em uma escola pública do município de Santa Terezinha de Itaipu-PR” (p. 5).

Enfatiza-se que a escola é espaço intercultural de integração, considerando salas de aulas plurais com as diversidades de alunos imigrantes. Na coleta de dados o pesquisador entrevistou uma família de venezuelanos: o pai e duas das crianças da família, as professoras, a diretora e a coordenadora da escola em que as crianças participantes da pesquisa estudavam, a representante da Secretaria Municipal de Educação de Santa Terezinha de Itaipu e o chefe do Núcleo de Imigração (Numig) do escritório da Polícia Federal em Foz do Iguaçu.

Por meio dos dados, Oliveira (2022) aponta que não houve integração do aluno, visto que uma professora só foi saber que o aluno veio como refugiado por conta da pesquisa que seria realizada. Salaria também que “as professoras participantes da pesquisa tratam sem muita importância a origem de seus alunos [...]” (p. 57). Após relato de toda a equipe da escola, percebeu-se que as professoras têm familiaridade com o inglês, considerada língua universal, e quase não têm conhecimento do espanhol, língua materna dos alunos participantes da pesquisa. Além disso, a diretora da escola relatou que não realizou uma matrícula, pois a criança não estava com a certidão traduzida. No entanto,

Nenhum dos documentos, tanto a Deliberação do Conselho Estadual de Educação, quanto a citada Resolução {Nº 01, de 13 de novembro de 2020}, fala de obrigatoriedade na apresentação de documentação, ainda que posteriormente e traduzida, para que a criança não fique “**encostado**” e tenha a matrícula efetivada (Oliveira, 2022, p. 70, grifo do autor).

Para além da matrícula, o autor enfatiza a necessidade de formação para os professores que atuam nas salas de aulas, as quais são cada vez mais plurais, e de compreender a língua dos alunos imigrantes como fatores importantes a serem considerados nas políticas de acolhimento a pessoas migrantes de crise (Oliveira, 2022). No entanto, mesmo que seja necessário aprender a língua do país ao qual está inserido para a autonomia do sujeito, o domínio da língua não pode ser imposto, como condição de gozar a inserção social.

A partir do momento que se condiciona o gozo a certos direitos ao dever do domínio da língua oficial, como o da obrigatoriedade do exame de proficiência em português, CELP-Bras, para a obtenção de nacionalidade, se está afirmando que o Brasil é um país monolíngue e que as pessoas que vêm de fora precisam se despojar de suas línguas a fim de se integrarem, e língua é identidade (Oliveira, 2022, p. 71).

O autor enfatiza que para o imigrante não ser condicionado a isso, o Brasil precisa mudar sua concepção de acolhimento, “[...] preferimos falar em acolhimento em línguas, ao invés de língua de acolhimento” (Oliveira, 2022, p. 75), para que os imigrantes e os refugiados possam utilizar sua língua materna. O autor menciona que a escola pesquisada “[...] carece de ações mais pontuais que promovam o acolhimento a partir de uma perspectiva inclusiva, e que considere o fator linguístico como importante nas histórias individuais que, por isso, deve ser considerado nas políticas de acolhimento” (Oliveira, 2022, p. 75).

Por fim, o autor afirma que o professor deve criar um ambiente em que os alunos possam falar e ser ouvidos, como parte de uma comunidade, e que isso tem que ir além da sala de aula, ir para a gestão da escola, incluindo a Secretaria de Educação. Enfatiza que os professores devem aproveitar e aproximar os conteúdos das disciplinas para o contexto da turma, para que os alunos conheçam a realidade em que o colega imigrante vive ou viveu. “[...] Se essa discussão continuar tímida entre o público que lida na linha de frente na educação básica, podemos contar com poucas mudanças. Essas reflexões tocam no ponto importante da formação de professores e na construção de currículos interculturais” (Oliveira, 2022, p. 63). O autor também identificou falta de comunicação entre as instituições oficiais do governo estadual e municipal, cuja deficiência de interlocução dificulta para que ocorra um acolhimento adequado.

Alves (2022) objetiva apresentar o produto do seu mestrado, um curso de língua portuguesa aos imigrantes, contextualizado por meio de conhecimentos sobre direitos humanos e garantias fundamentais aos estrangeiros, por meio da promoção e incentivo do processo educativo. Considerando o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, a autora salienta que a educação deve ser proporcionada aos brasileiros e imigrantes que residem no país, e que devemos desenvolver um espírito brasileiro de solidariedade.

Ao participar do fenômeno migratório, a autora relata que, o imigrante começa a tentar se adaptar à cultura brasileira, ao idioma e aos costumes. Isso gera um choque cultural, e tem “[...] afetado diretamente a permanência desse imigrante no país. A falta de domínio do idioma e os preconceitos formados de ambos os lados, brasileiros e venezuelanos, têm dificultado a aplicação de melhores condições para os imigrantes” (Alves, 2022, p. 28).

Para promover a inclusão, Alves (2022, p.24) relatou que existe em Boa Vista-RR o projeto Acolher, que tem a “[...] finalidade de abrigar refugiados venezuelanos, dando a eles abrigo e total apoio até que possam ser incluídos na sociedade e assim reestruturem a sua vida social”.

O projeto Acolher, estudado pela autora, aborda o direito linguístico do sujeito, e isso “[...] diz respeito ao método de ensino aplicado com temas sociais e inclusivos, como no aspecto cultural de inserção social quanto ao direito ao uso individual e coletivo das línguas” (Alves, 2022, p. 25). Assim, entende-se, que a linguagem auxilia no processo de inclusão do imigrante pois, a partir do conhecimento da língua do país de acolhimento, o imigrante passa a reconstruir sua vida social.

Alves (2022) comenta que em cursos que ensinem a língua portuguesa, com temas voltados aos direitos humanos e cidadania, como apresentado pela autora em sua pesquisa:

[...] além de ensinar a língua oficial do local de acolhimento, os participantes seriam preparados para o conhecimento das leis do país, seus deveres civis, e seus direitos garantidos na legislação, fazendo com que esse indivíduo tenha de forma digna o direito básico que qualquer ser humano, independentemente de sua nacionalidade, deva ter para ter [sic] uma vida dentro da normalidade social [...] (Alves, 2022, p. 56-57)

Alves (2022) conclui que são necessárias políticas públicas que ajudem os imigrantes venezuelanos a dominar a língua oficial do Brasil, para que “[...] consigam contribuir para a sociedade e economia local” (p. 57). E que os cursos de extensão,

como o produto apresentado na pesquisa, são excelentes iniciativas para ajudar o imigrante a ter uma vida profissional e social.

O estudo desenvolvido por Carvalho (2022) tem o objetivo de “analisar os desafios encontrados no processo de inclusão dos estudantes venezuelanos regularmente matriculados na Escola Estadual Olavo Brasil Filho em Boa Vista-RR, numa perspectiva intercultural de educação” (Carvalho, 2022, p. 17).

Referindo-se à educação e imigração, a autora comenta sobre a importância de debater o assunto, visto a diversidade cultural dentro das escolas. E que a escola é o local onde os discentes interagem, recebem e transferem aspectos culturais. A autora aponta o que o estudante venezuelano espera, ao ser inserido no sistema educacional brasileiro: “[...] encontrar um ambiente acolhedor, respeitoso, em que seus direitos sejam reconhecidos e conseqüentemente garantidos” (Carvalho, 2022, p. 37).

A autora constatou, por meio do estudo realizado na escola com dois orientadores educacionais, que “[...] o maior dos desafios está relacionado ao domínio da nossa língua e isso dificulta bastante a adaptação e a interação com os colegas no ambiente escolar” (Carvalho, 2022, p. 49). Assim, para os alunos, fica desconfortável, pois se deparam com um currículo que trabalha a realidade brasileira, o qual foge do seu domínio e contexto, e para compreendê-lo, necessitam de familiaridade com a língua portuguesa. “Conseqüentemente, o professor encontra problemas em transmitir as informações e o aluno em compreendê-las” (Carvalho, 2022, p. 50). Deste modo, compreender o idioma local coopera no processo inclusivo do imigrante.

Verificou-se que a escola, por meio das orientadoras educacionais, conversa com cada um dos estudantes imigrantes para verificar suas dificuldades e realiza atividades de rodas de conversa “[...] com as turmas que apresentam dificuldade de aceitação e buscando orientação/ajuda psicológica para os que necessitam” (Carvalho, 2022, p. 50). Essa última iniciativa ocorreu após relato dos imigrantes, de estarem sofrendo preconceitos, *bullying* e comentários ofensivos em sala de aula. Além do diálogo com a turma, as orientadoras educacionais realizaram dinâmicas para que o imigrante contasse um pouco de sua história de vida. Para romper com o preconceito a escola também promoveu projetos voltados à cultura venezuelana, para troca de experiências relacionadas às culturas dos países.

Carvalho (2022) evidencia outro fator que compromete a comunicabilidade no processo de ensino e aprendizagem:

A falta e/ou o pouco conhecimento da Língua Espanhola não somente por parte dos estudantes brasileiros, mas também pelos profissionais que atuam na instituição de ensino faz com que muitos dos que mantêm contato com os discentes venezuelanos sintam-se envergonhados ou sem saber como se comunicar oralmente [...] (Carvalho, 2022, p. 55).

Porém, não compreender o idioma do imigrante é um desafio apresentado pelas orientadoras, que pode gerar situações constrangedoras ao imigrante por não conseguir ser compreendido. A autora menciona que “a escola procura acolher de forma que o choque de cultura não seja um fator que possa se tornar um problema de adaptação e, com isso, interferir no aprendizado” (Carvalho, 2022, p. 57), contemplando o respeito à diversidade cultural.

Quando o estudante não traz a documentação necessária, é preciso que “[...] após a matrícula, os estudantes passem por uma avaliação de classificação objetivando ver o nível de aprendizagem e encaminhá-los para o ano escolar equivalente” (Carvalho, 2022, p. 63). A avaliação é realizada em espanhol e envolve os conteúdos do currículo brasileiro.

Carvalho (2022) destaca duas dificuldades que a escola enfrenta na relação com os imigrantes e seus familiares: localizar os responsáveis pelo estudante, devido à troca de endereço e número de telefone das famílias de estudantes imigrantes, o que “[...] atrapalha não somente a efetivação de sua matrícula, mas também a ambientação e permanência desses discentes na instituição em voga” (Carvalho, 2022, p. 64). Ainda, a autora menciona a participação dos responsáveis no acompanhamento escolar, pois o estudante tem pouco estímulo ao estudar, em consequência da incerteza de permanência no estado ou país.

A vulnerabilidade social sofrida por um imigrante interfere na sua adaptação. E a escola “[...] não conta com recursos estaduais ou municipais destinados às demandas trazidas por esse público” (Carvalho, 2022, p. 59) para auxiliar os estudantes na sua entrada ou permanência na escola. No entanto, os professores arcam com subsídios e “[...] em meio a tantos outros percalços ainda encontram força de vontade para desempenhar ações que viabilizem a integração e a melhor socialização desses alunos” (Carvalho, 2022, p. 57). Assim, incluir não é somente

ofertar a vaga para o estudante na instituição de ensino e sim oferecer condições para que isso ocorra (Carvalho, 2022).

Nobre, Santos e Freitas (2021), em seu artigo, objetivam prospectar e analisar os números referentes às matrículas de crianças pequenas em situação de imigrantes no município de Porto Alegre-RS. Considerando a etapa da educação infantil e o número de matrículas em 2019, a maioria delas foi de crianças vindas do Haiti, seguida das vindas da Venezuela. Já no ano de 2020, o maior número de matrículas foi de crianças oriundas da Venezuela.

Para promovermos a inclusão, devemos eliminar as barreiras que os imigrantes enfrentam. Dessa forma, as autoras salientam que:

[...] como premissa a inclusão para todos, consideramos a importância de focarmos nossas ações para a eliminação das barreiras que os imigrantes encontram no seu processo de escolarização no país no qual ingressam, como a língua e o encontro com uma nova cultura [...] (Nobre; Santos; Freitas, 2021, p. 224).

Além destas ações, as autoras destacam a necessidade de novas políticas públicas e ações coletivas para a inclusão e atendimento à criança imigrante.

O cuidado com a especificidade da faixa etária é outro aspecto que precisa ser considerado na formulação de políticas públicas para essas crianças, pois, como mencionado anteriormente, a etapa da educação infantil possui delicadezas e não bastam leis que garantam a matrícula, mas fazem-se necessários subsídios a fim de que esse ingresso na instituição educativa se dê com qualidade e equidade de acesso com as demais crianças (Nobre; Santos; Freitas, 2021, p. 226).

Desta maneira, salientam que as instituições devem ter “[...] práticas pedagógicas adequadas a essas crianças, desde a utilização de comunicação alternativa e de ações que contemplem a cultura e a pluralidade das infâncias” (Nobre; Santos; Freitas, 2021, p. 231). Deve haver também o incentivo público à formação de profissionais que atendem este público e políticas de acesso e permanência das crianças no ambiente escolar.

Oliveira e Lacerda (2022) objetivaram analisar o processo de imigração venezuelana no estado de Roraima, as causas e os efeitos que impactam na educação e na cultura das crianças e adolescentes envolvidas no processo de inserção e adaptação nos sistemas de ensino roraimense. Os alunos do ensino

fundamental e médio foram os sujeitos da pesquisa, e as fontes dos dados foram constituídas por formulários e documentos obtidos nas secretarias de educação estadual e municipal.

Conforme dados, a rede estadual de ensino em 2020, contava com 4.123 alunos de nacionalidade venezuelana, matriculados no estado de Roraima. Na Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz, na qual foi realizada a pesquisa de campo, de 1.009 estudantes, 84 eram venezuelanos. Observou-se também que as escolas, que apresentaram maior número de imigrantes, eram escolas próximas aos abrigos, devido à facilidade de locomoção e acesso. A escola em que a pesquisa foi realizada, fica na cidade de Boa Vista – RR.

Nas observações de campo os autores perceberam alguns fatores enfrentados pelos imigrantes, como adaptar-se à cultura, compreender e aprender o português, “[...] superar a forte presença da xenofobia em ambiente escolar, romper as barreiras do individualismo e isolamento em ambiente escolar; sentir-se incluso em ambiente escolar” (Oliveira; Lacerda, 2022, p.17).

Na escola observada os agentes educacionais procuram socializar, incluir e integrar-se aos imigrantes venezuelanos por meio de

[...] algumas palestras realizadas no auditório da escola e eventos, como: feira de ciências, gincanas literárias e gincanas matemáticas. Isso serve como forma de incluir, integrar e socializar estes estudantes venezuelanos, com a finalidade de diminuir e/ou minimizar as dificuldades enfrentadas por estes no ambiente escolar roraimense (Oliveira; Lacerda, 2022, p. 17)

Além das práticas de inclusão e socialização promovidas pela escola, um professor de geografia utilizou práticas: “[...] de leituras e a de atividades coletivas, visando a compreensão e aprendizagem da língua local (língua portuguesa), o rompimento das barreiras do individualismo/isolamento e a inclusão destes estudantes em sala de aula” (Oliveira; Lacerda, 2022, p. 17). Os autores salientam que o professor tratava

[...] os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia em sala de aula sempre buscando trazer o conteúdo disciplinar para o cotidiano das turmas, fazendo com que haja uma melhor adaptação à cultura brasileira e um entendimento da forma como o país está organizado (Oliveira; Lacerda, 2022, p. 17).

Com este trabalho os autores chegaram à conclusão de que o estado está despreparado para atender o fluxo de imigrantes, com políticas adequadas: “[...] a realidade vivida pelos imigrantes nos sistemas de ensino apresenta problemáticas que geralmente fogem da alçada da comunidade escolar, no sentido de melhor trabalhar a inclusão nesses espaços” (Oliveira; Lacerda, 2022, p. 07). Além disso, a não compreensão da língua portuguesa dificultou a inserção dos estudantes venezuelanos no meio escolar:

[...] se torna difícil a tarefa de ter que criar novos arranjos educacionais em função de uma nova língua, dos métodos e técnicas dos professores ao trabalharem seus conteúdos e de todo um contexto cultural que seja capaz de enxergar a nova realidade que agora se apresenta [...] (Oliveira; Lacerda, 2022, p. 7).

Outro ponto destacado pelos autores, foi a xenofobia no ambiente escolar, por meio de “brincadeiras maldosas” com os imigrantes, “[...] a escola, enquanto espaço de troca de saberes, desempenha importante papel social na tentativa de eliminar preconceitos, estereótipos pejorativos e segregação entre os estudantes” (Oliveira; Lacerda, 2022, p. 07-08). Muitos imigrantes estão passando por vulnerabilidade social, falta de alimentos e vestimentas. Contudo, o corpo escolar da Escola Estadual Jesus Nazareno de Souza Cruz “[...] é bastante esforçado, mesmo em meio às dificuldades com a falta de materiais (livros didáticos, pincéis, alimentação, entre outros) sempre procuram desempenhar o seu papel de fundamental importância na vida dos estudantes ali matriculados” (Oliveira; Lacerda, 2022, p. 18).

O trabalho de Baptaglin e Monteiro (2021), apresentou como objetivo analisar a diversidade cultural decorrente da imigração nas escolas municipais de Boa Vista-RR, a partir de dados da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2020. Para as autoras a escola tem papel de “[...] identificar e reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e a apreciar a riqueza caracterizada por essa diversidade étnica e cultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro [...]” (Baptaglin; Monteiro, 2021, p. 7).

O trabalho das autoras perpassou pelos dados do Censo escolar de 2020, observando o número de imigrantes matriculados na rede municipal de Boa Vista, que chegou a um total de 5.938 venezuelanos. Outras nacionalidades também apresentam um número considerável de matrículas (Baptaglin; Monteiro, 2021). Em

2017, no que trata a educação, a cidade “[...] teve a iniciativa de propor a língua espanhola na grade curricular de todas as escolas municipais de ensino fundamental, contratar professores e assistentes venezuelanos para prestarem assessoria nas escolas com os alunos venezuelanos” (Baptaglin; Monteiro, 2021, p. 17). O município, também elaborou um plano de capacitação para professores em espanhol.

De maneira geral, os autores abordam que um dos passos necessários para a inclusão no ambiente escolar é o imigrante aprender o idioma local, contudo, a sociedade que recebe este imigrante deve ser solidária e colaborativa, pois assim, “vai garantir que o imigrante “[...] se sinta atuante no grupo, podendo assim, além de se comunicar, interagir de forma efetiva, indagando, questionando, criticando e sugerindo, exercendo assim, o seu papel como qualquer aluno (Baptaglin; Monteiro, 2021, p. 18). Salientam ainda que as atividades realizadas em sala de aula podem estreitar as relações entre os alunos, já que, nesses momentos, é possível compartilhar brincadeiras ou atividades da cultura dos imigrantes e dos nacionais (Baptaglin; Monteiro, 2021).

De modo geral, os oito estudos comentados apresentaram realidades do imigrante no sistema educacional brasileiro, seja em escola estadual, municipal, ou nas universidades. Foi possível observar como ocorreu o acolhimento, a adaptação, a inclusão e a exclusão dos imigrantes participantes das pesquisas, a efetivação de políticas públicas e os desafios enfrentados por eles e pelas instituições. Constatou-se que somente a promulgação de leis e decretos não são suficientes, pois faltam recursos, empatia, domínio do idioma do país de acolhimento, por parte do imigrante, e falta domínio do idioma do imigrante, por parte dos professores e da equipe escolar, bem como dos colegas de turma. Ficou explícito que só a efetivação da matrícula não garante a inclusão do imigrante no sistema educacional e que o acolhimento adequado é fundamental para a adaptação dos estudantes ao espaço escolar.

2.4 Considerações finais com base na revisão de literatura

Neste estudo, tínhamos como objetivo geral apresentar o que os trabalhos evidenciam sobre os imigrantes venezuelanos na educação brasileira, a partir da pergunta diretriz: O que é discutido a respeito da imigração venezuelana na educação brasileira?

Dos oito trabalhos selecionados, por meio da revisão bibliográfica, quatro foram realizados no estado de Roraima, estado que faz fronteira com a Venezuela, porta de entrada para os imigrantes. Os trabalhos trataram da educação nas esferas municipal, estadual ou federal.

Ao analisarmos os objetivos dos trabalhos, percebemos o quanto são diversos. Alguns estudam os aspectos inserção ou inclusão no sistema educacional e como se procede o acolhimento dos imigrantes nas instituições. Outros abordaram a perspectiva intercultural ou diversidade cultural nas instituições e outro, os impactos psicológicos da migração forçada na vida dos imigrantes.

A análise dos trabalhos indicou que as instituições, suas equipes e os professores não estão preparados para atender o imigrante e garantir, de modo efetivo, sua inclusão e acolhimento, principalmente por falta de planejamento das secretarias de educação, de orientações e de formações, destinadas ao atendimento, à inclusão e ao acolhimento do imigrante.

As instituições de Roraima, tratadas em dois dos trabalhos que fizeram parte da pesquisa, parecem estar mais bem preparadas, se comparadas com instituições dos outros locais mencionados. Talvez isso se deva a já estarem enfrentando a situação há mais tempo e a experiência os tenha possibilitado planejar e executar melhores ações com os imigrantes.

Observamos que a revalidação do diploma do imigrante é uma das maiores demandas para as universidades brasileiras, no sentido do acolhimento do imigrante adulto. Para a revalidação dos diplomas, foi publicada a portaria nº 22/2016 do MEC, que atente graduação, mestrado e doutorado. As instituições que revalidam diplomas podem aplicar provas e exames de habilidades e conhecimento, mas mesmo com a portaria, muitos diplomas não são revalidados. E somente 24 universidades criaram editais específicos para a inclusão de imigrantes e refugiados em seus cursos de graduação, conforme apontaram Ferreira, Lodetti e Borges (2021). De modo geral, os imigrantes têm um projeto de vida acadêmica, intencionam dar continuidade a seus estudos, pois muitos o interromperam ao migrarem, ou pretendem dar continuidade a sua atuação profissional em função similar àquela exercida no seu país de origem. Para isso, somente a revalidação pode garantir a certificação oficial.

As equipes pedagógicas deveriam estar preparadas para o atendimento aos imigrantes, para conseguir ensinar, acolher, incluir e auxiliar o aluno imigrante desde

a matrícula e em todo seu percurso na instituição. Porém, de modo geral, os profissionais não têm conhecimento mínimo de outros idiomas, além do português, o que dificulta a comunicação com o imigrante e o deixa vulnerável. Além disso, as políticas de acolhimento poderiam ser realizadas de acordo com a língua materna do imigrante, que aos poucos, iria aprender o idioma do país de acolhimento.

Com base nas informações obtidas, destacamos a importância de desenvolver e aprimorar políticas públicas voltadas para a integração e inclusão, as quais exigem a implementação de estratégias de capacitação para educadores e instituições educacionais que lidam com imigrantes, desde o processo de matrícula até as práticas em sala de aula.

Nossa revisão da literatura confirmou que a interculturalidade está presente nas salas de aula. Assim, os currículos devem abordar estratégias que promovam a compreensão da cultura do outro, permitindo a abordagem da diversidade cultural de maneira ampla, incluindo aspectos como costumes, músicas, culinária, geografia e história de cada nacionalidade. Dessa forma, ao lidar com as diferenças, alunos e profissionais da educação podem desenvolver empatia, solidariedade com os imigrantes e combater a discriminação.

A escola também pode realizar eventos culturais, em que os alunos ou as famílias dos imigrantes possam falar sobre a experiência de migração e mostrar as particularidades do seu país de origem. Acreditamos que assim, eles possam se sentir acolhidos e parte da comunidade escolar.

Por fim, ressalta-se a importância de mais estudos sobre a temática, em diferentes estados do Brasil, a fim de acompanhar as políticas públicas e a efetivação destas nas unidades escolares brasileiras.

CAPÍTULO 3

PERCURSOS E REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

Refletindo sobre o encontro entre as diferenças em sala de aula e com o objetivo de investigar práticas associadas ao ensino e à aprendizagem da matemática que os estudantes imigrantes venezuelanos manifestam viver na escolarização brasileira e na educação venezuelana, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, que investiga a inclusão do estudante imigrante.

Minayo (2017) afirmou que pesquisa qualitativa:

[...] busca a “intensidade do fenômeno”, ou seja, trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas (Minayo, 2017, p. 2).

González (2020) destaca que “O pesquisador, na pesquisa qualitativa, é assumido como um sujeito que pensa, percebe, sente, expressa interesse pelo assunto que deseja pesquisar. Um sujeito cognoscente” (González, 2020, p. 160).

Realizamos uma pesquisa cooperativa e descritiva. Barbosa (2018) assume que a característica principal da pesquisa cooperativa “[...] é a concordância de um indivíduo ou grupos de indivíduos em participar voluntariamente em um contexto no qual os dados são coletados/produzidos [...]” (Barbosa, 2018, p. 37).

Os autores Fiorentini e Lorenzato (2007) definem o que é uma pesquisa descritiva e como geralmente ocorre a investigação:

Uma pesquisa é considerada descritiva quando o pesquisador deseja descrever ou caracterizar com detalhes uma situação, um fenômeno ou um problema. Geralmente esse tipo de investigação utiliza a observação sistemática (não etnográfica) ou a aplicação de questionários padronizados, a partir de categorias previamente definidas (Fiorentini; Lorenzato, 2007, p. 70).

Iniciamos a presente pesquisa por meio de uma revisão de literatura, realizada a partir de livros, artigos, teses e dissertações, buscando compreender conceitos sobre migração e imigrantes, e características dos trabalhos de teses e dissertações que abordam o tema imigrantes venezuelanos no contexto educacional.

Realizamos a pesquisa de campo, tendo como sujeito da pesquisa o estudante imigrante venezuelano, matriculado no Ensino Fundamental I do município de Cascavel-PR. Contamos com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED), que nos forneceu um levantamento por meio do senso escolar, de imigrantes venezuelanos estudantes das instituições municipais de ensino, matriculados do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental I.

Foi selecionada uma amostra de dez alunos de uma instituição, matriculados no quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I, que tivesse frequentado pelo menos um ano da Educação Básica – Ensino Fundamental I - anos iniciais, na Venezuela.

Os dados foram construídos por meio de rodas de conversa, realização de atividades com o grupo e entrevistas individuais. “[...] O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades [...]” (Poupart *et al*, 2008, p. 216).

Hermann (2002) comenta sobre o objetivo do diálogo com o participante de uma entrevista:

O verdadeiro diálogo, portanto, não tem por objetivo derrotar uma pessoa, mas deixar o tema vir à luz. O diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível; ou seja, concede aos participantes a oportunidade de fazer uma auto-reflexão sobre seus pontos de vista (Hermann, 2022, p. 58).

As rodas de conversas, a realização de atividades em grupo e as entrevistas individuais foram gravadas por áudio e vídeo e efetivadas por meio de perguntas, jogos matemáticos e exercícios que envolveram as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, a fim de levantar pistas e compreender a realidade do ensino de matemática vivenciada pelos estudantes nos dois países. As rodas de conversa foram pensadas para deixar os entrevistados confortáveis, em seu meio, com pessoas que nasceram no mesmo país, que utilizam o mesmo idioma, para que aos poucos esses alunos pudessem interagir com a pesquisadora e com os demais colegas ali presentes.

Hermann (2002) afirma que “[...] a dialética entre pergunta e resposta desmobiliza a firmeza das opiniões dominantes, pois põe a descoberto o que até então não havia surgido [...]” (p. 59). A arte de perguntar, diz Gadamer, “[...] é a arte de

seguir perguntando e isto significa que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação" (Gadamer 1977 *apud* Hermann, 2002, p. 59-60).

Hermann ainda apresenta a importância do questionamento e da compreensão do fenômeno hermenêutico

Assim, questionamento e compreensão se entrelaçam para dar a verdadeira dimensão da experiência hermenêutica. Para Gadamer, é nessa perspectiva que "compreender a questionabilidade de algo é sempre perguntar". A formulação de perguntas abre novas possibilidades de sentido, e a latência da resposta indica que a pergunta interpelou a tradição. Essa tentativa de compreender o fenômeno hermenêutico a partir da dialética de pergunta e resposta traz consigo a questão da linguagem, questão decisiva na formulação da hermenêutica filosófica (Hermann, 2002, p. 61).

As perguntas da entrevista ou das rodas de conversa com o grupo tinham como objetivo investigar o ensino e aprendizagem da matemática vivenciada pelo imigrante na Venezuela e no Brasil. Hermann (2002, p. 59) argumenta que "A pergunta abre o horizonte do outro, conduz o participante do diálogo a ultrapassar suas próprias reservas [...]". Hermann ainda expõe o que Almeida, Flickinger e Rohden dizem sobre aprender a perguntar e que isso marca o próprio processo de compreender.

Trata-se aqui, naturalmente, de uma lógica do perguntar, desvinculada das condições do conhecimento objetivo, porque não se pergunta para se confirmar o que se sabe, senão para proporcionar a si mesmo e ao desconhecido um mostrar-se que o preserve e exponha simultaneamente. Prevalece aqui, portanto, o perguntar sobre o responder. E o destino de cada debate vindo após uma determinada apresentação depende inteiramente da pergunta que o abre. O mesmo dá-se no encontro entre duas pessoas. É a postura inicial de cada um que determina o aparecer da outra, no seu horizonte interpretativo. O compreender exige, por isso, em primeiro lugar, o aprendizado de como perguntar, a saber, de como preservar, na pergunta, a alteridade, isto é, o outro na sua diferença, dentro do próprio horizonte do encontro (Almeida; Flickinger; Rohden, 2000, p. 46 *apud* Hermann, 2002, p. 59).

Durante o processo de interação com os imigrantes nas entrevistas, rodas de conversa e realização de atividades em grupos de estudos, se o entrevistado não compreendesse o questionamento em português, a pesquisadora tentava explicar em espanhol, língua materna dos venezuelanos. Mas de modo geral, os alunos estavam familiarizados com a língua portuguesa e praticamente não apresentaram dificuldades em compreender o que estava sendo proposto pela pesquisadora.

Salientamos que foram oito encontros para a realização das atividades matemáticas e rodas de conversa e mais um encontro para a realização das entrevistas individuais. Para os encontros utilizamos alguns espaços, como: quadra, laboratório de informática, pátio e a biblioteca, esse último foi o local onde ocorreu a maioria dos encontros. Nos reunimos uma vez por semana, no turno em que os alunos estudavam, por um pouco mais de uma hora, conforme disponibilidade e organização da professora regente de classe. Foram mais de dez horas entre entrevistas e rodas de conversas.

Os objetos de análise foram compostos das gravações dos encontros e das entrevistas, das anotações da pesquisadora e de resoluções escritas dos alunos nas atividades realizadas.

3.1 O desafio para definir os sujeitos e o campo da pesquisa na Rede Municipal de Cascavel

Para ter acesso à quantidade de matrículas de imigrantes no município de Cascavel-PR, foi necessário realizar um protocolo na prefeitura, direcionado à Secretaria Municipal de Educação de Cascavel - SEMED. Em 2022, solicitamos, inicialmente, autorização ao acesso das seguintes informações, para a pesquisa: nome dos alunos imigrantes, nacionalidade, série e escolas em que estavam matriculados. A secretária de educação nos enviou, em decorrência ao processo de protocolo, o texto que segue.

Em resposta a sua solicitação, informamos que na administração pública, seguimos a Lei Geral de Proteção de Dados, que determina cuidado especial com dados sensíveis, sendo aqueles que passam ferir a segurança integridade física do usuário, bem como os dados que possam gerar discriminação de qualquer forma, seja dado pessoal sobre origem racial ou étnica, convicção religiosa, opinião política, filiação a sindicato ou a organização de caráter religioso, filosófico ou político, dado referente à saúde ou a vida sexual, dado genético ou biométrico, quando vinculada a uma pessoa natural (ex. Cor, tipo de deficiência). Estas informações, além de identificar, podem dar margem a qualquer comportamento discriminatório. Desta forma, apenas podemos fornecer dados anonimizados sobre a quantidade de alunos por nacionalidade, sem a possibilidade de identificação de local de matrícula e do nome do aluno (Cascavel, 2022).

Solicitamos orientações de como poderíamos realizar a coleta desses dados, sem infringir à lei de proteção dos dados. Após o retorno da SEMED, realizamos o

processo de protocolo novamente, solicitando a quantidade de imigrantes venezuelanos por série em cada instituição. Em resposta, recebida via ofício, o parecer foi favorável, com recomendações de protocolos sanitários e uma lista com 26 escolas autorizadas para campo de pesquisa.

Na sequência, foram realizadas visitas a algumas unidades escolares mais próximas à residência da pesquisadora e da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, que ficam localizadas na região sul e centro sul de Cascavel-PR. Nas visitas às escolas, buscávamos saber a quantidade de imigrantes venezuelanos matriculados do 3º ao 5º ano. Porém, as diretoras das instituições pediram prazos de 20 a 30 dias para realizar o levantamento. Durante este período, realizamos ligações a outras instituições. A maioria das escolas, solicitou prazos para realizar o levantamento de dados, outras não nos atenderam, pois só a diretora poderia nos passar essas informações e, muitas vezes, elas estavam em reuniões ou em atendimento.

Das instituições que estavam no levantamento enviado pela SEMED e que nos foram passados dados sobre a quantidade de alunos matriculados do 3º ao 5º ano, não havia uma quantidade significativa de alunos em uma mesma escola para gerar dados suficientes, pois decidimos trabalhar com uma amostra acima de seis alunos. Recebemos de outras instituições a informação de que, devido ao final do ano, não seria possível interromper as atividades para realizar o levantamento solicitado. Como resultado, ao final de 2022, não foi possível identificar uma ou mais instituições para a obtenção dos dados.

No ano de 2023, iniciamos as ligações para as escolas. No entanto, mesmo no início do ano letivo, fomos informados de que as instituições não poderiam realizar o levantamento devido à alta demanda de trabalho. Foi relatado que, durante o período de adaptação com os alunos, a equipe estava sobrecarregada e que o secretário não poderia interromper suas atividades, pois estava envolvido no lançamento das matrículas no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE). Houve casos de escolas, as quais somadas as ligações de 2022 e 2023 totalizaram mais de dez chamadas. Desta forma, sentimos falta de interesse de algumas diretoras de escolas, mesmo com o ofício de autorização da SEMED.

Diante da dificuldade em coletar as informações com as escolas, entramos em contato com o departamento pedagógico da SEMED, solicitando se poderíamos

realizar o levantamento com outras escolas, visto que o município tem mais de 60 escolas, mas o ofício autorizava a pesquisa em apenas 26 delas. A servidora que nos atendeu relatou que houve um equívoco na hora de enviar o ofício de autorização, pois as 26 escolas indicadas são direcionadas aos acadêmicos de graduação da Unioeste, para a realização dos estágios obrigatórios, e como era uma pesquisa de mestrado, poderíamos coletar dados em todas as unidades escolares. A servidora pontuou que enviaria um e-mail com uma nova lista de instituições.

Neste e-mail havia uma tabela com os dados por estabelecimento, etapa/modalidade, seriação, sexo, nacionalidade e idade. Esses dados eram referentes a 2022. Alguns dias depois, recebemos outra lista referente a 2023, com as seguintes informações: estabelecimento, nacionalidade e quantidade de alunos.

Com os dados das novas tabelas, resolvemos marcar horário e ir pessoalmente a algumas instituições e confirmar o número de imigrantes venezuelanos matriculados. Com os secretários escolares, anotamos a série que o aluno cursava, o turno de matrícula e o ano que o aluno chegou ao Brasil, de acordo com o Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), ou conforme a autorização de entrada no país, emitido pela polícia federal. Assim, poderíamos estimar quais as séries que a criança cursou na Venezuela, pois muitos alunos não trazem histórico escolar, ou algum documento comprobatório das séries que estudou no país de origem.

Deste modo, chegamos a uma mostra que consideramos razoável em duas instituições: oito alunos em uma escola e vinte alunos em outra. A definição foi realizada após analisar a quantidade de imigrantes em cada turno da instituição e quais as séries que os alunos cursaram na Venezuela.

Definimos como campo de pesquisa a Escola Municipal Nicanor Silveira Schumacher, localizada na região Centro-Sul de Cascavel, que tinha dois alunos do 4º ano e oito do 5º ano, matriculados no turno matutino. Como destacado por nomes fictícios no quadro a seguir:

Quadro 2: Sujeitos participantes da pesquisa

Sujeitos	Turma	Idade
Furio	4º ano	10 anos e 6 meses
Olivio	4º ano	10 anos e 11 meses
Nadia	5º ano	10 anos e 5 meses

Carla	5º ano	10anos e 9 meses
Arthur	5º ano	11 anos
Wallace	5º ano	11 anos e 3 meses
Katia	5º ano	11 anos
Jorge	5º ano	11 anos e 2 meses
Sofia	5º ano	10 anos e 9 meses
Ana	5º ano	10 anos e 11 meses

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

3.2 Primeiras análises: quem são alguns dos imigrantes matriculados na rede municipal de educação de Cascavel

A Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) disponibilizou um levantamento dos imigrantes matriculados na educação básica municipal, no que tange à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I. São dados referentes aos imigrantes matriculados no ano de 2022, de acordo com suas nacionalidades, séries e sexo.

A figura 1, a seguir, apresenta o gráfico que representa a quantidade de imigrantes matriculados nas instituições do município de Cascavel – PR, de acordo com suas nacionalidades.

Figura 1: Nacionalidade dos alunos matriculados nas instituições do município de Cascavel-PR



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Os venezuelanos representam o maior número dos alunos matriculados na rede de educação do município de Cascavel-PR, entre Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, seguidos dos haitianos, paraguaios e argentinos. A migração de venezuelanos no Brasil aumentou muito e como Cascavel é uma das cidades que recebem muitos imigrantes venezuelanos, o número de matrículas nas instituições da rede municipal acompanha o aumento do número de imigrantes. Foi notável a variedade de nacionalidade dos alunos matriculados.

Quanto à distribuição dos imigrantes por modalidade da Educação Básica, destaca-se no quadro 3, seguinte, a quantidade de imigrantes e suas nacionalidades matriculados no Ensino Fundamental I e na Educação Infantil.

Quadro 3: Nacionalidade dos alunos matriculados nas instituições municipais de Cascavel-PR

Nacionalidade	Ensino fundamental	Educação infantil I	Total
Venezuela	2.145	524	2.669
Haiti	954	77	1.031
Paraguai	316	29	345
Argentina	100	12	112
Colômbia	25	8	33
Espanha	11	5	16
Portugal	15	0	15
Cuba	11	4	15
Peru	7	5	12
Guiné Equatorial	8	0	8
Costa Rica	8	0	8
Equador	8	0	8
Bolívia	7	5	12
Nova Zelândia	4	4	8
Suíça	7	0	7
Estados Unidos da América	7	0	7
Chile	0	7	7
Emirados Árabes	6	0	6

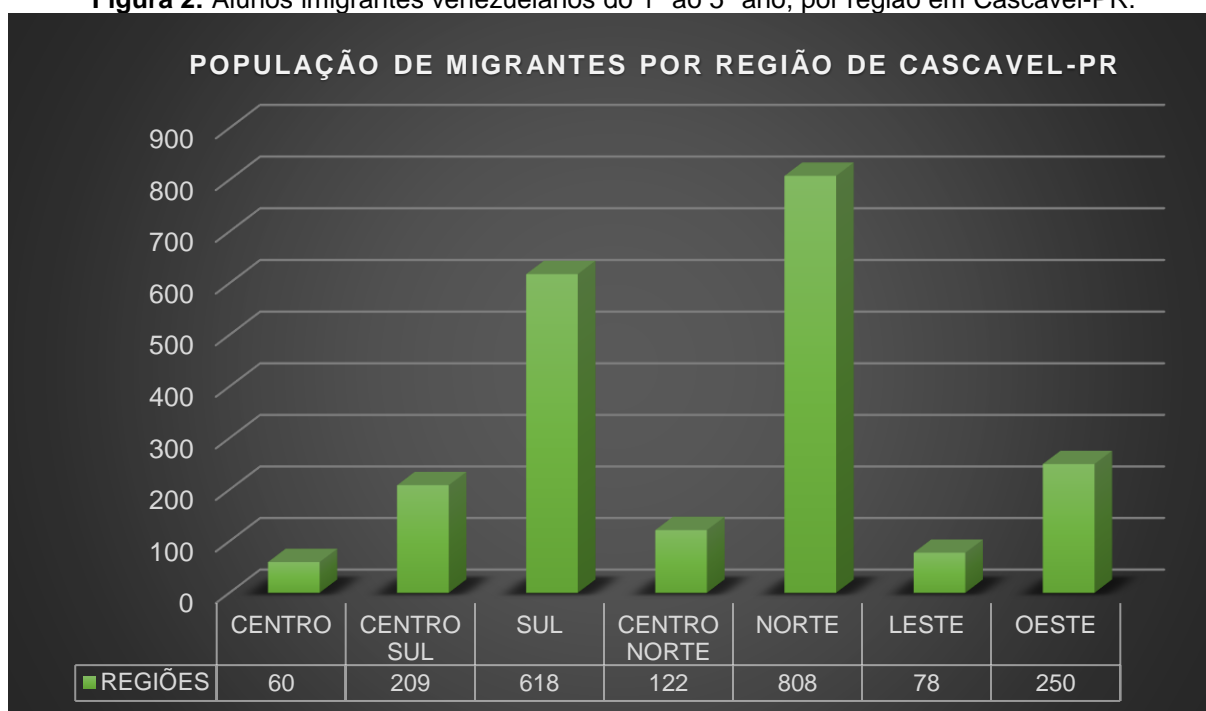
Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

A quantidade de imigrantes venezuelanos, 2.669, é superior às demais nacionalidades somadas. Na atualidade os venezuelanos são os que mais migram ao

Brasil. Os dados consideram também crianças de 0 a 3 anos, matriculadas em creche, faixa etária cuja escolarização não é obrigatória.

No que tange à distribuição dos imigrantes venezuelanos por região da cidade de Cascavel-PR, tem-se no gráfico a seguir, a distribuição dos alunos matriculados por região. Assim, é possível identificar as regiões onde há maior concentração de imigrantes venezuelanos na cidade de Cascavel.

Figura 2: Alunos imigrantes venezuelanos do 1º ao 5º ano, por região em Cascavel-PR.

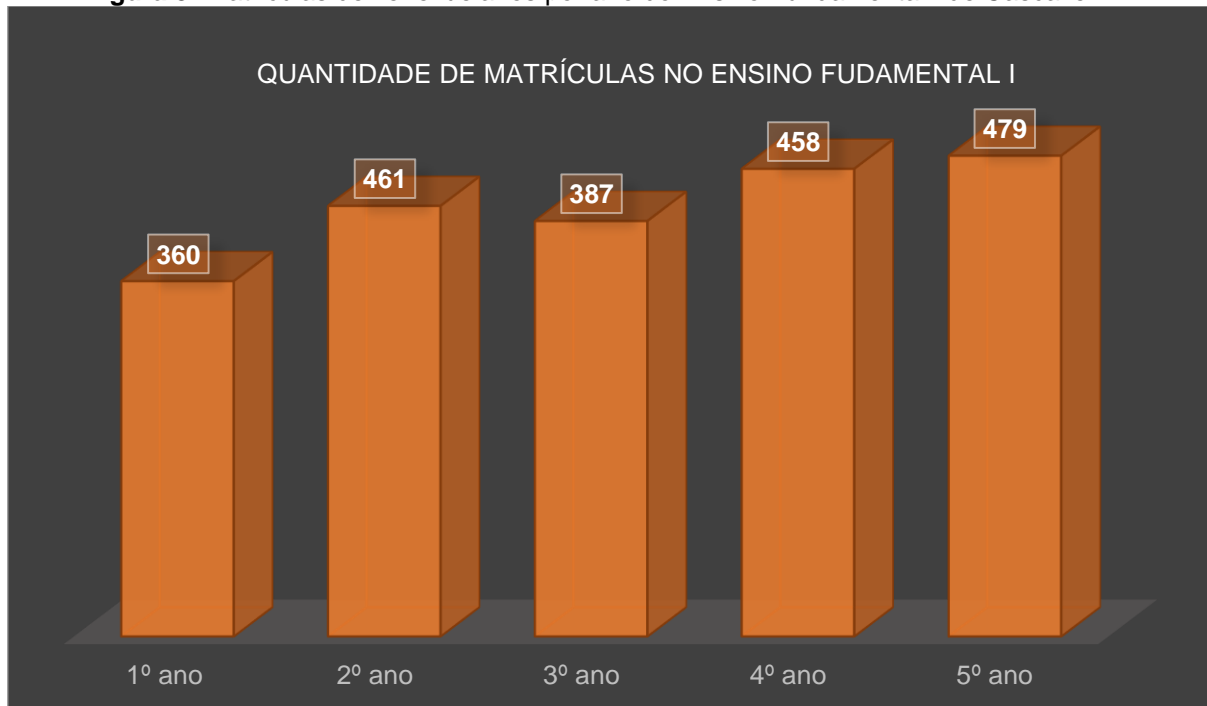


Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

No gráfico apresentado da figura 2, é possível perceber que nas regiões centro e leste o número de matrículas de imigrantes, do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, é bem inferior às demais regiões da cidade de Cascavel. A região que se destaca pela maior quantidade de imigrantes venezuelanos matriculados é a região norte, com um total de 808 indivíduos. Essa região está situada a uma distância considerável do centro da cidade. A segunda região que mais concentra matrículas é a região sul, onde fica localizada a Unioeste, universidade a que esta pesquisa está vinculada. Por fim, a instituição municipal onde realizamos a coleta de dados, fica localizada na região centro sul, região que possui 209 imigrantes venezuelanos matriculados na rede municipal.

Considerando as matrículas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, construímos o gráfico (figura 3), seguinte.

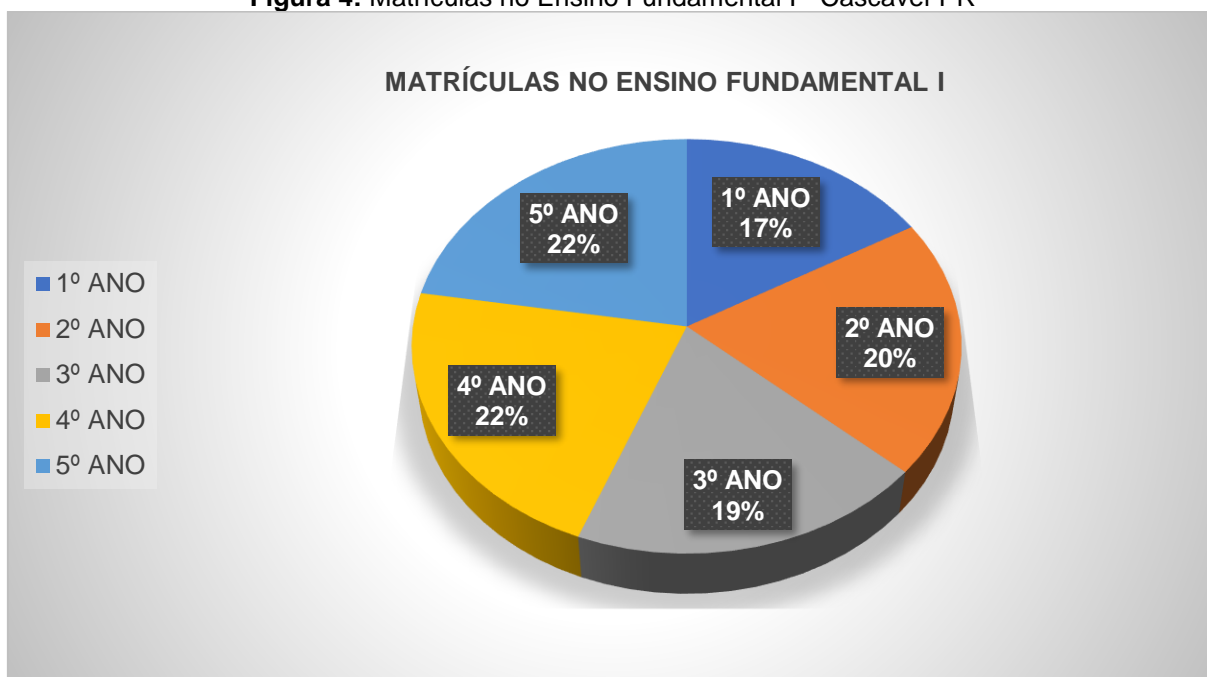
Figura 3: Matrículas de venezuelanos por ano do Ensino Fundamental I de Cascavel-PR



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Ao analisarmos os gráficos, figuras 3 e 4, referentes às matrículas no Ensino Fundamental I, observamos que os maiores números estão no 4º e 5º ano, turmas que eram foco na nossa pesquisa, já que normalmente estes alunos frequentaram alguma série da educação básica na Venezuela.

Figura 4: Matrículas no Ensino Fundamental I - Cascavel-PR



Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

Levando em consideração que os alunos dos anos iniciais estão na faixa etária de 6 a 10 anos, os alunos que estão matriculados no 4º e 5º ano, conseqüentemente, devem ter entre 9 a 10 anos. Mas sabemos que o processo de migração pode afetar a escolarização destes alunos, obrigando alguns deles a ter parado de estudar por algum tempo, por exemplo.

A maioria dos migrantes chega sem documentação que confirme seu nível de escolaridade, no entanto, a escola onde a pesquisa foi conduzida forneceu uma cópia de um documento venezuelano intitulado "Apreciação qualitativa do desempenho do aluno". Documento que apresentaremos a seguir:

Figura 5: Apreciação qualitativa do desempenho do aluno

Aprendizajes Alcanzados	Consolidado	Proceso Avanzado	Proceso Inicial	No Evaluado
-LENGUAJE	✓			
-Reconoce la estructura de la oración verbos y adverbios.	✓			
-Escribe oraciones con propiedad y actitud comprensiva.	✓			
-Respeto los aspectos formales de la escritura.	✓			
-Indaga y reconoce la estructura de la oración, usando y reconociendo los adverbios y las palabras agudas – graves.				
MATEMATICA	✓			
-Resuelve ejercicios de Multiplicación y División.	✓			
-Descompone Números Naturales en factores primarios.	✓			
-Resuelve ejercicios combinados.	✓			
CIENCIAS SÁCIAS Y NATURALES	✓			
-Elabora Mapas Mentales y Conceptuales., alusivos a las enfermedades producidas, por la contaminación ambiental.				
-Elabora glosario de palabras ambientalistas.	✓			
-Realiza mensajes referentes al cuidado del ambiente.	✓			
-Elabora objetos, adornos, juguetes, con materiales de reciclaje.	✓			
-Elabora y promueve normas, para el buen uso de los recursos renovables y no renovables.	✓			
-Utiliza diversas fuentes de información, sobre la problemática del agua.	✓			
-Investiga y expone utilizando Mapas mentales alusivo al agua.	✓			
CIENCIAS SOCIALES				
-Participa en las organizaciones de las Efemérides.	✓			
EDUCACIÓN FISICA	✓			
-Participa en los juegos deportivos y recreativos.	✓			
PEDAGOGIA PRODUCTIVA				
-Participa y mantiene la siembra de canteros.	✓			

Apreciación Cualitativa del Desempeño del Estudiante

Expresa sus ideas y escucha con interés, respeta a los demás, cumple con las actividades asignadas, posee un lectura corriente, es una niña comprometida cumple con las actividades

Observaciones y Sugerencias

Felicidades, sigue fortaleciendo tu aprendizaje y lograrás tus metas. Felicitaciones.

Porcentaje de Asistencias: Artículo 109 de la LOE. La asistencia a clases es obligatoria

En Upata, a los 17 días del mes Julio de 2023

[Firma]
Director del Plantel

[Firma]
Docente del Grado

Correo: uens.romulogallegos@upata.municipal.com Facebook: UENS Rómulo Gallegos Upata
Dirección: calle de Párramo, Sector Los Cuervos II Upata - Piar - Estado Bolívar

CS Digitalizada con CamScanner

Fonte: Acervo da pesquisa.

Neste documento, observamos uma avaliação do desempenho de uma aluna, o qual comprova seu rendimento escolar. Entretanto, a maioria dos migrantes de crise chega às escolas brasileiras desprovido de documentos que atestem sua trajetória educacional. Já o histórico escolar brasileiro, traz informações sobre as notas, porcentagem de frequência escolar e a instituição em que o aluno cursou.

Quando um migrante de crise não traz um documento comprobatório da sua escolarização, o aluno migrante realiza uma prova de classificação com atividades da turma correspondente à sua idade, para efeitos de classificação. A equipe pedagógica da escola, após analisar a prova, produz uma ata de classificação, informando em qual turma o aluno será matriculado.

A diretora e a secretária da instituição escolar, campo da pesquisa, mencionaram, em uma discussão informal e via WhatsApp, que a Secretaria de Educação Municipal indicou a realização da avaliação de classificação até o final de 2022, conforme uma Deliberação de 2013, à qual não tivemos acesso. Como resultado desse processo, os alunos participantes da pesquisa podem apresentar defasagem em relação à faixa etária indicada para sua série, como evidenciado pela idade dos participantes da pesquisa no quadro 2.

O município de Cascavel-PR adere às diretrizes estabelecidas por uma deliberação municipal, denominada Deliberação CME Nº 05 de 11/10/2022, que dispõe sobre normas complementares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Suas Modalidades do Sistema Municipal de ensino de Cascavel/PR.

No que diz respeito aos imigrantes, a deliberação define a matrícula de ingresso, da seguinte forma:

Art. 64. O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar deverá ser matriculado no ano compatível com sua idade, respeitado o corte etário, em qualquer época do ano, ficando a Instituição de Ensino obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos. Parágrafo único. Para esses casos, a Instituição de Ensino deverá registrar ata de classificação, conforme orientações da Secretaria Municipal de Educação, não sendo necessário aplicar as medidas administrativas citadas no Art.75 (Cascavel. 2022, p. 16).

Em relação à classificação do aluno por série:

Art. 74. A classificação pode ser realizada:
[...] II- por transferência, para candidatos procedentes de outras Instituições de Ensino do país **ou do exterior, considerando a classificação feita pela Instituição de Ensino de origem;**
III- independentemente de escolarização anterior, ou mesmo por falta de documentos, mediante avaliação feita pela Instituição de Ensino, que defina o grau de desenvolvimento e do conhecimento do candidato, e que permita sua matrícula no ano ou fase adequada. No caso de alunos estrangeiros será realizada, conforme Art. 64 (Cascavel, 2022, p. 18, grifo nosso).

Portanto, a partir do ano de 2023, as escolas municipais de Cascavel-PR passaram a seguir a deliberação Nº 5, classificando o aluno de acordo com a faixa etária.

3.3 Descrição sobre as rodas de conversa e entrevistas

Após definirmos a escola e receber parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, autorizando o início da pesquisa, reunimos os alunos e explicamos como funcionaria os oito encontros planejados, nos quais seriam realizadas atividades e rodas de conversa.

Entregamos aos alunos os termos de consentimento para participarem da pesquisa, explicamos que os pais deveriam assinar o termo de consentimento e salientamos que o termo estava escrito em espanhol. Enfatizamos que se os alunos aceitassem participar, deveriam assinar o termo de assentimento, e que se ocorresse durante a pesquisa algo que os deixasse desconfortáveis e não quisessem participar de uma atividade ou responder a uma pergunta, deveriam informar à pesquisadora.

No primeiro encontro realizamos uma dinâmica de interação, denominada “não deixe a bexiga cair”, que consistia em bater nas bexigas para cima evitando que a sua bexiga caísse no chão. Quem deixasse a bexiga cair saía da brincadeira. A intenção era criar um ambiente de proximidade e de interação entre os próprios alunos e deles com a pesquisadora. Essa ação foi feita na quadra da escola. Após nos reunimos no laboratório de informática para conversarmos. Pedimos que os alunos se apresentassem e questionamos há quanto tempo estavam no Brasil, quem da família morava com eles e se já moraram em outra cidade brasileira. Solicitamos que cada aluno pesquisasse no computador a cidade onde morava na Venezuela e comentasse sobre ela. E na sequência, os alunos pontuaram que sentem falta de alguns alimentos da Venezuela, que não têm no Brasil e que não conseguem fazê-los aqui, principalmente porque a farinha comumente comercializada aqui é diferente.

No segundo encontro nos reunimos em um pátio da escola. Conversamos sobre como era a escola da Venezuela e a do Brasil, o que eles gostavam ou não em cada escola e como foi para eles o processo de migração. Para descontração no final jogamos o jogo de amarelinha.

No terceiro encontro nos reunimos na sala de recursos. As mesas dessa sala

tinham formato de flor, e quando juntas, formavam círculos. Ali conversamos sobre como eram as aulas de matemática na Venezuela, e sobre quais os dias da semana e meses que tinham aulas. Na sequência realizamos o jogo corrida das operações, explicamos que conforme os alunos acertassem os cálculos de adição eles avançavam uma casa, pisando sobre elas, e que venceria o jogo, quem chegasse ao final primeiro, tendo acertado os cálculos.

O quarto encontro foi realizado na biblioteca, e neste encontro começamos a realizar as atividades impressas com as operações matemáticas. Os alunos fizeram as resoluções de seis contas de adição e seis de subtração. No quinto encontro foi realizado a resolução de seis contas de divisão e seis de multiplicação. Nos dois encontros solicitamos que os alunos resolvessem como aprenderam na Venezuela e no Brasil, e identificassem com o nome do país o processo realizado em cada um deles.

No sexto encontro propusemos aos alunos resoluções de problemas matemáticos de adição e subtração. Os alunos resolveram seis exercícios: três de adição e três de subtração. E no final do encontro realizamos no quadro, juntamente com os alunos, a resolução de algumas das contas de adição realizadas no quarto encontro. Convidamos os alunos para irem ao quadro e resolverem da maneira que eles aprenderam. E no sétimo encontro os alunos realizaram a resolução de três exercícios de multiplicação e três de divisão. Nos dois encontros solicitamos que os alunos resolvessem os exercícios como apreenderam na Venezuela e no Brasil, sempre indicando a qual país estava relacionada a resolução.

No oitavo encontro realizamos com os alunos, a resolução de algumas operações matemáticas que eles apresentaram mais dificuldade, explicamos que existem diversas formas de pensar e resolver as contas matemáticas.

E como último passo da construção de dados, realizamos com os alunos entrevistas individuais, com perguntas pré-estabelecidas e algumas que surgiram durante a entrevista.

Logo após o primeiro encontro, constatamos que duas integrantes do 5º ano não estudaram pelo menos o correspondente ao primeiro ano do Ensino Fundamental na Venezuela, já que iniciaram a escolarização no Brasil. Mesmo assim as duas alunas participaram dos encontros, pois procuramos não praticar exclusão, já que só constatamos essa informação, por meio de relato e não pela documentação escolar

analisada pela secretária da escola. No entanto, seus relatos e entrevistas não constarão na análise dos dados. Segue os trechos relatados:

“[...] morei em Manaus [...] quando eu tinha 5 anos” (Sofia).
“[...] estou no Brasil desde pequena, vim com 5 anos” (Ana).

Assim, para a análise dos dados contaremos com uma amostra de dois alunos do 4º ano e seis do 5º ano.

3.4 Análise de conteúdo qualitativa

Para analisar os dados desta pesquisa e atingir o objetivo proposto, optamos por utilizar a técnica de análise de conteúdo qualitativa proposta em Mayring (2002).

De acordo com Mayring (2002) na análise de conteúdo qualitativa:

O ponto de partida da análise de conteúdo qualitativa é utilizar as vantagens da técnica sistemática, sem desmoronar numa quantificação precipitada [...]. O forte da análise de conteúdo é que ela analisa o material passo a passo com controle metodológico rígido. Ela divide o material em unidades que são trabalhadas uma depois da outra. No centro existe um sistema de categorias, desenvolvida a partir do material e guiada por teoria. Por meio deste sistema de categorias, determinam-se aqueles aspectos que devem ser filtrados do material. Por esta sistemática, a análise de conteúdo se distingue mais dos trabalhos interpretativos e hermenêuticos de material de texto (Mayring, 2002, p. 114).

O autor apresenta três propostas básicas de análise de conteúdo qualitativa:

Sumarização: O objetivo da análise é o de reduzir o material de maneira que sobre os conteúdos essenciais, criando, por meio de abstração, um corpus, que continua sendo um retrato do material básico.

Explicação: O objetivo da análise é acrescentar material adicional a determinados segmentos do texto (conceitos, frases...), para aumentar a compreensão, para esclarecer, explicar e interpretar um determinado segmento.

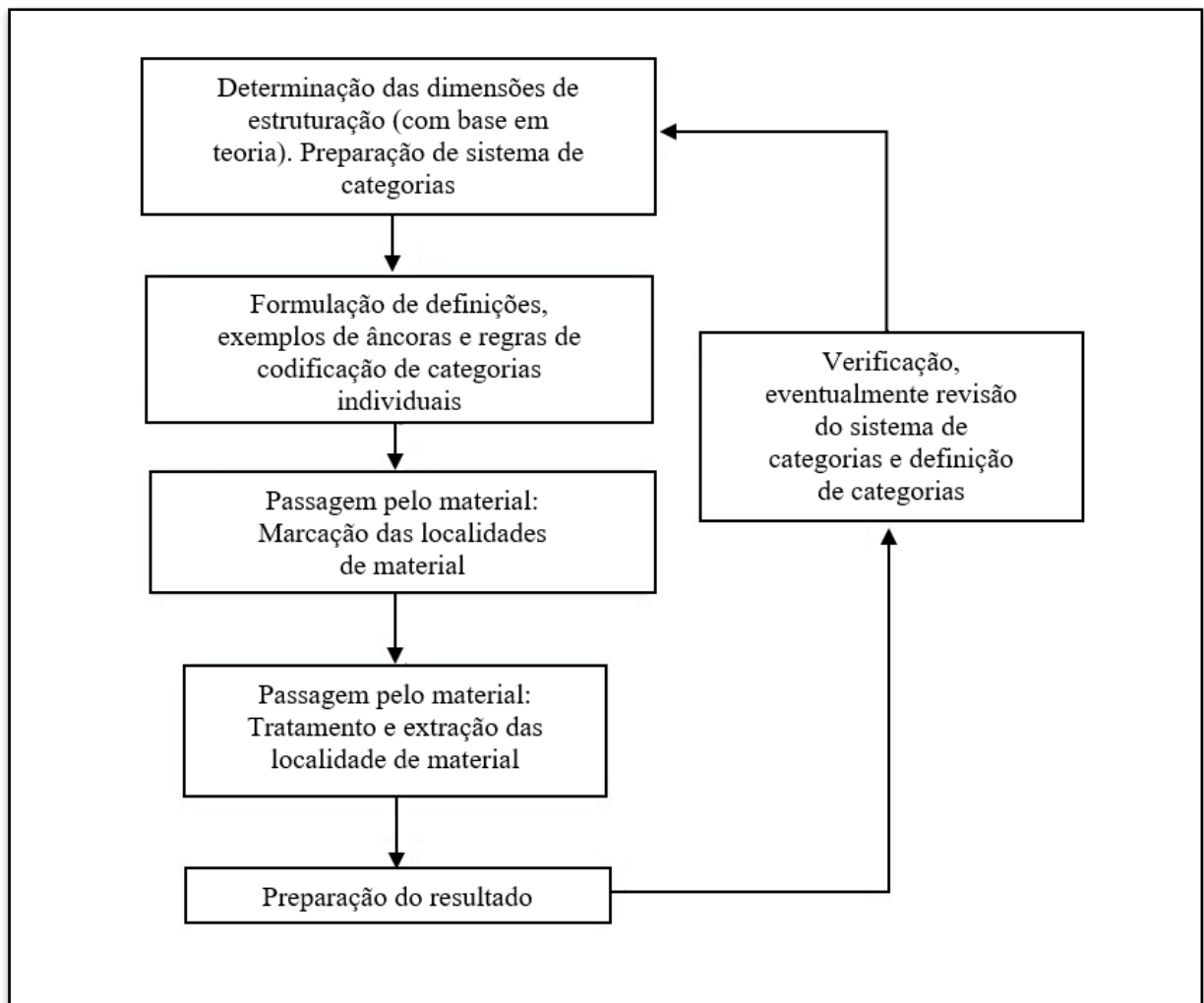
Estruturação: O objetivo da análise é filtrar determinados aspectos do material; estabelecer um recorte do material na base de critérios pré-estabelecidos; ou de avaliar o material na base de determinados critérios (Mayring, 2002, p. 115).

Nesta pesquisa, utilizaremos a análise de conteúdo qualitativa estruturante. Essa técnica é centrada em: “[...] sistema de categorias, derivado das dimensões de estrutura, seja definido com tal clareza que uma agregação inequívoca de segmentos de texto às categorias seja sempre possível [...]” (Mayring, 2002, p. 118). O autor pontua que a análise de conteúdo qualitativa estruturante consiste em três passos:

1. Definição das categorias: definem-se explicitamente quais segmentos de texto pertencem a uma determinada categoria.
2. Exemplos de âncora: citam-se segmentos de texto específicos, que se aplicam a uma determinada categoria e que servem como exemplo para essa categoria [...].
3. Regras de codificação: No caso de problemas de limitação, estabelecem-se regras que permitem uma agregação inequívoca (Mayring, 2002, p. 118-119).

O processo de análise qualitativa estruturante, consiste na definição de categorias, de acordo com o que foi definido com base nos textos, no estabelecimento de exemplos de âncoras e de regras de codificação. Como apresentado na figura 6 a seguir.

Figura 6: Modelo de processo de análise qualitativa estruturante



Fonte: (Mayring, 2002, p. 120).

Os dados construídos durante a pesquisa de campo se deram por meio dos instrumentos: roteiro de pesquisa de campo, diário de campo, transcrições dos encontros e das entrevistas com os alunos.

Para transcrição dos diálogos dos encontros e das entrevistas individuais utilizamos o *software Transkriptor*, porém ele sozinho não foi suficiente para toda a transcrição das falas, por conta dos ruídos das gravações, pois, algumas foram realizadas em espaços externos. Desta maneira, foi necessário, ouvir todas as gravações para corrigir as transcrições.

De posse do material transcrito, utilizamos o *software ATLAS.ti* versão beta com inteligência artificial (IA), para analisar os dados. Porém as categorias estabelecidas pela IA e a seleção das falas realizada por ela, não ficaram de acordo com os objetivos da pesquisa.

Na sequência, realizamos uma leitura pormenorizada das transcrições, assim, fomos estabelecendo categorias que atenderiam aos objetivos da pesquisa. Utilizamos o *ATLAS.ti 9*, que foi empregado como uma ferramenta para organizar as falas que seriam incluídas em cada categoria. Após realizarmos a seleção das falas, o *software ATLAS.ti* produziu um arquivo com essas seleções codificadas por categoria. Desta maneira, as informações constantes nesses instrumentos passaram por mais um processo de seleção minucioso, no qual selecionamos somente as falas que seriam analisadas e a teoria que fundamenta o trabalho ajudou a compor as categorias do quadro a seguir:

Quadro 4: Categorias de análises, exemplos de âncoras e regras de codificação

Categorias	Exemplos de âncoras	Regras de codificação
Educação na Venezuela	Escolas da Venezuela Aulas de matemática na Venezuela	As falas dos alunos sobre educação e aulas de matemática na Venezuela
Educação no Brasil	Adaptação/acolhimento nas escolas brasileiras Integração nas escolas brasileiras Professores: abordagens e interação com o aluno	As falas dos alunos sobre educação no Brasil.
Resolução das atividades	Diferenças nas resoluções das operações básicas Cálculo mental Algoritmos	Algoritmos ou cálculo mental nas resoluções
Integração - barreiras linguísticas	Aprendizado/ajuda para compreender o idioma	A inclusão e a exclusão educacional

Consequências da migração	Preconceito/discriminação	A discriminação com imigrantes
Interação social	Amizades	As interações sociais do imigrante na nova sociedade

Fonte: Elaborado com base nos dados da pesquisa.

As categorias foram elaboradas de acordo com os dados que emergiram, por meio dos diálogos nas rodas de conversas, nas entrevistas individuais e nas resoluções das atividades que envolviam as operações e problemas matemáticos. Os dados estão relacionados ao processo de migração, à inclusão no novo país e na escola e sobre as aulas de matemática dos dois países.

CAPÍTULO 4

PROCESSO MIGRATÓRIO, A EDUCAÇÃO E A MATEMÁTICA

Neste capítulo, em suas seções, apresentamos dados que emergiram das entrevistas individuais, das rodas de conversas e das resoluções das atividades, com os estudantes imigrantes do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I. São informações sobre as escolas, sobre as práticas matemáticas aprendidas na Venezuela e no Brasil e como tem sido o processo migratório para esses imigrantes.

4.1 Educação na Venezuela na perspectiva dos estudantes

A seguir, são apresentados os excertos que levaram ao estabelecimento da categoria “educação na Venezuela”, que teve como regra de codificação as falas dos alunos sobre educação e aulas de matemática na Venezuela. Os exemplos de âncoras constituídos foram: escolas da Venezuela; aulas de matemática na Venezuela.

O quadro 5, a seguir, apresenta os excertos extraídos das rodas de conversa e entrevistas realizadas com os alunos, os exemplos de âncoras e seus códigos: Escolas da Venezuela (EV) e aulas de matemática na Venezuela (MV), que formaram a categoria: Educação na Venezuela.

Quadro 5: Educação na Venezuela

Aluno(a)	Código	Excertos
Arthur	EV01	[...] lá na escola da Venezuela era muito mais difícil, tínhamos exposição, muitas provas. Também fazemos prova na casa.
Arthur	EV02	[...] quando a gente subia de ano, sabe. Ali tinha o prezinho, tinha camiseta amarela, depois quando você subia pra por exemplo o quarto ano, terceiro ano era a camiseta branca. Depois quando [...] era camiseta azul, depois era marrom.
Arthur	EV03	Lá na minha escola não tinha uma biblioteca. Mas não sei nas outras escolas.
Carla	EV04	[...] a professora escrevia, nos estudava, depois a gente tinha recreio na sala e tinha um espaço onde tinha uma estante e alguns

		brinquedos, e alguns brinquedos era de matemática, mas legal, mas não tinha muito, aqui tem mais coisas.
Jorge	EV05	[...] porque lá, não dava muita classe, então não tinha dinheiro, então assim, não dava muita classe por isso. O governo que não dava dinheiro a escola.
Katia	EV06	Sim, porque as professoras não são muito estudadas. Quem quer ser professora é professora. Mas depois da pandemia.
Katia	EV07	Eu só tinha uma professora, mas a professora sabia de tudo. Ela tinha que saber tudo que a gente tinha que aprender. E depois da pandemia, veio o Maduro pra cá, pra lá, pra Venezuela, então tudo se desarrumou.
Olivio	EV08	Lá os professores alguns batiam na gente e também eles não mandavam tarefa pra casa ou a gente não fazia tarefa, quase não tinha tarefa. Apertava a orelha. Não é assim a gente não copiava direito, ah não copiava rápido e ela puxava a orelha.
Katia	MV01	[...] e a professora do quinto ano, bom, eu não sei se ela não sabia dividir, mas eu ensinei ela.
Arthur	MV02	Ali nós fazíamos mais que tudo, era a multiplicação.
Furio	MV03	Geometria que eu lembro, que eles colocavam várias, sabe? Várias coisas longas assim. Cada uma longa. Daí eles contavam os metros.
Nadia	MV04	Era legal porque as vezes a professora, era tipo, dava qualquer coisa, qualquer, é uma forma geométrica e a gente tinha que armar coisas, era bem legal.
Nadia	MV05	Na minha escola, a gente também fazia contas, só que era mais escrever texto de matemática como era a divisão, várias coisas. E também duas vezes na semana e a gente fazia, contas bem difíceis, como dividir, somar tudo isso, mas era o dia inteiro. E aí a gente fazia em outros dias, que é normal só escrever textos e aprender como que era a matemática. [...] é também de onde surgiu a matemática, porque a matemática surgiu assim [...].
Nadia	MV06	[...] Multiplicação sim, divisão aprende só que eu nunca fiz. Desde o segundo ano eu sabia que existia a divisão, mas aí a professora nunca falou sobre divisão, sempre fez texto. Fui aprender divisão aqui no 4º ano do Brasil [...].
Furio	MV07	A conta de subtração se chamava quitando-lhe ou menos.

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 5 apresentado, estão excertos sobre a educação na Venezuela, sejam relativos aos aspectos gerais da dinâmica escolar ou específicos, referentes às aulas de matemática.

Batista (2021) diz que considerar a “[...] realidade educacional, no país de origem, se faz necessária para que seja identificado corretamente as condições de ensino anteriores à chegada no Brasil e os eventuais reflexos dessas condições na adaptação escolar no local de destino” (Batista, 2021. p. 77).

Os trechos destacados em EV02 nos mostram como era a organização dos uniformes em uma instituição da Venezuela, organizados por cores de acordo com a série que a criança estava matriculada. Os alunos ainda destacam em EV03 e EV04 que não havia biblioteca na escola, e que havia brinquedos e jogos, mas que aqui na escola brasileira tem mais.

Ainda na visão dos alunos, de acordo com EV05, MV01, EV06 e EV07, a desorganização do governo, estava afetando os professores em sala de aula, o que parece ter se agravado após a pandemia e que, muitas vezes, os professores não sabiam os conteúdos que deveriam ensinar. No excerto EV08, o aluno relata que na escola em que ele estudou, a professora batia ou puxava a orelha quando não realizavam as tarefas ou ainda quando não copiavam rápido.

Batista (2021, p. 100) pontua que condições de crise sociais e políticas na Venezuela, durante o governo Maduro, causaram alguns impactos nas instituições de ensino e na educação de maneira geral.

A crise sociopolítica e econômica que a Venezuela passou a enfrentar no Governo Maduro, levou a uma acentuada redução de oferta de ensino e a uma evasão de profissionais, principalmente os mais qualificados, em todo o país, incluindo professores, que deixam seu mister para fugir do caos econômico e social (Batista, 2021, p. 100).

Nogueira e Alves (2021) complementam dizendo que essa situação gerou:

[...] no setor educacional, uma verdadeira diáspora de profissionais docentes. Sem condições de se manterem economicamente e de continuarem lecionando, centenas de professores têm deixado o país. Há indícios de que 45% dos docentes da rede pública de ensino e 60% da rede privada tenham abandonado suas aulas [...] (Nogueira; Alves, 2021, p. 100, grifo nosso).

Além disso, algumas práticas realizadas pelos professores, destacadas pelos alunos, podem afetar diretamente o comportamento dos alunos, deixando-os retraídos e receosos com novos profissionais da área.

Os excertos MV01, MV02, MV03, MV04, MV05, MV06 e MV07, são relacionados às aulas de matemática, nos quais os alunos relatam ter estudado linhas retas e curvas, formas geométricas, e em alguns relatos aparece que os professores trabalhavam as operações básicas em sala de aula. No excerto MV06 a aluna discorre que só foi aprender divisão no Brasil no 4º ano, pois na Venezuela, eles faziam contas, mas principalmente viam textos sobre o conteúdo até 3º ano do ensino fundamental. No excerto MV05, a aluna nos dá indícios de como era a prática da professora ao ensinar matemática, separando as diferentes ações nos dias da semana, com dias para fazer contas e dias para aprender como era a matemática. “E também duas vezes na semana e a gente fazia, contas bem difíceis, como dividir, somar tudo isso, mas era o dia inteiro. E aí a gente fazia em outros dias, que é normal só escrever textos e aprender como que era a matemática. [...] é também de onde surgiu a matemática, porque a matemática surgiu assim [...]. Não nos foi possível saber como eram e o que era tratado nessas aulas de “aprender como era a matemática”. Enfocado nossa atenção em depoimentos e perspectivas distintas dos alunos, podemos dizer que pertenciam a diversos grupos sociais, e expressaram perspectivas diferentes sobre o que aprenderam de matemática.

Carrijo (2022) diz que o estudante imigrante, pertence a diversos grupos sociais:

[...] com diferentes necessidades, habilidades e histórias de vida, podem contribuir de diferentes formas para a produção de conhecimento nas aulas de matemática. Isso significa ir em direção a considerar valiosa a diversidade que os estudantes trazem para o contexto escolar e que devem ser valorizados na direção de produzir matemática de modo cooperativo (Carrijo, 2022, p. 6-7)

Assim, os professores podem aproveitar que os alunos imigrantes trazem uma diversidade de conhecimento para o ambiente escolar, e utilizar isso para melhorar as práticas matemáticas coletivas, por exemplo elencando como os cálculos foram ensinados na Venezuela e como são ensinados no Brasil, e solicitar que os alunos escolham uma forma de resolução.

Considerando a diversidade dos estudantes, e apesar das dificuldades atuais com a educação da Venezuela, o país, que é multicultural, tentava aproveitar as diferenças e propor métodos que ajudem na alfabetização. O Ministério da Educação da Venezuela a partir de 1945, “[...] procurou desenvolver métodos que facilitassem a alfabetização dos venezuelanos, com base na sua cultura e nos seus costumes, respeitando as peculiaridades que outros modelos não conseguiam atingir [...]” (Batista, 2021, p. 81).

Anos depois, no governo Chávez foi sancionada a Lei Orgânica de Educação 5.929/2009, a qual

Estabelece os princípios e valores norteadores, direitos, garantias e deveres na educação, que assume o Estado como uma função indeclinável de interesse máximo, de acordo com os princípios constitucional e pautada por valores éticos humanistas para a transformação social (Venezuela, 2009, p. 1 – tradução nossa).

Esta lei buscava algumas melhorias educacionais, como educação gratuita nas instituições educacionais oficiais até a formatura universitária, direito à educação “gratuita, de qualidade, caráter laico, integral, permanente, com relevância social, criativo, artístico, inovador, crítico, multicultural, multiétnico, intercultural e plurilíngue” (Venezuela, 2009, p. 2 – tradução nossa).

Conforme o Artigo 5º, é responsabilidade do Estado assegurar aos cidadãos dentro das instituições de ensino,

Art. 5º [...] a idoneidade dos trabalhadores da educação, infraestruturas, dotações e equipamentos, planos, programas, projetos, atividades e serviços que assegurem igualdade de condições e oportunidades para todos, e a promoção da participação protagonizada e corresponsável das famílias. A comunidade educativa e as organizações comunitárias, de acordo com os princípios que regem esta Lei [...] (Venezuela, 2009, p. 2 – tradução nossa).

O estado ainda garante, por meio do art. 6º

[...] O pleno direito a uma educação integral, permanente, contínua e de qualidade para todos homens e mulheres com igualdade de gênero em igualdade de condições e oportunidades, direitos e deveres. Educação gratuita em todos os centros e instituições educacionais oficiais até o grau universitário (Venezuela, 2009, p. 2 – tradução nossa).

A organização da educação básica venezuelana é composta pelos níveis: Ensino Inicial, Ensino Primário e Educação Média.

Quadro 6: Educação Básica da Venezuela

Níveis de educação	Descrição das etapas	Idade/tempo de duração
Educação inicial	Etapa creche e pré-escola	De 0 a 6 anos
Educação Primária	Ensino Primário - Obtenção de certificado.	Compreende 6 anos
Educação Média	Educação média geral - Obtenção de certificado	Corresponde de 1º ao 5º ano - 5 anos de duração
	Educação média técnica - Obtenção de certificado	1º ao 6º ano – 6 anos de duração

Fonte: (Venezuela, 2009, p. 14 – tradução nossa)

Podemos dizer que quase não conhecemos a realidade da vida escolar dos alunos que foram sujeitos dessa pesquisa, e tão pouco das escolas na Venezuela, e como está regulamentada a educação no governo atual de Maduro, como relatado no excerto EV07. Mas os excertos, de maneira geral, nos mostraram a falta de recursos e de materiais pedagógicos para os professores trabalharem, o que dificultou a prática docente e a oferta de uma educação de qualidade a estas crianças nos últimos anos.

4.2 Educação no Brasil na perspectiva dos estudantes

Na sequência, estão os excertos que contribuíram para formar a categoria “educação no Brasil”, que teve como regra de codificação as falas dos alunos sobre educação no Brasil. Os exemplos de âncoras foram: adaptação/acolhimento nas escolas brasileiras; integração nas escolas brasileiras; professores: abordagens e interação com o aluno.

A seguir no quadro 7, serão apresentados os excertos que tratam das falas sobre educação no Brasil, retirados das rodas de conversas e entrevistas. Para codificação deste quadro utilizaremos “AEB” para adaptação/acolhimento nas escolas brasileiras, “IEB” para integração nas escolas brasileiras, “P” para professores: abordagens e interação com o aluno.

Quadro 7: Educação no Brasil

Aluno(a):	Código	Excertos
-----------	--------	----------

Arthur	AEB01	É. Eu me sentia raro ⁹ , como muitas pessoas que falavam muitos idiomas.
Arthur	P01	[...] não era outra prof ^a , mas ela era muito moesta, ela qualquer coisa que nós fazíamos ela se moestava (brava, chateada).
Furio	IEB01	[...] eu prefiro a escola de cá, porque tem mais ensinação, tem mais... o que eu posso falar, tem mais, tem mais livros pra mim, lá não tinha quase nenhum livro.
Nadia	P02	[...] E aqui, nessa escola eu gosto muito da educação física né, mas aqui eu nunca faço educação física. Tem educação física, só que a prof ^a , né, não dá tempo.
Nadia	P03	[...] é que a coisa que eu não gosto, é que eu estou, eu levanto a mão pra falar e aí ela começou, tipo ler alguma coisa né? Ela vê que eu levantei a mão e ela começa outra conversa e eu fico tipo interrompendo a leitura. Tipo, prof ^a eu levantei a mão, então ela fica brava só por isso, mas primeiro levantei a mão.
Olivio	P04	[...] no Mato Grosso a professora me disse: você nem fala português direito menino, então cala a boca.
Katia	IEB02	Lá em Roraima, eu era a única aluna venezuelana, da minha sala, todo mundo dizia, fala, fala. Chegou outra menina da Venezuela na minha sala, e eles diziam, fala, fala. Eu não queria falar espanhol, e me obrigaram a falar espanhol com ela, mas eu não queria.

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta categoria, estão os excertos em que os alunos relataram sobre as escolas brasileiras, que eles estudam, ou já estudaram. Logo, observamos que os alunos apontam aspectos positivos e negativos sobre as escolas brasileiras, nesse processo de integração escolar.

Oliveira (2022, p. 43) destaca quem são os atores no contato com os imigrantes: “[...] os/as profissionais da educação têm obtido destaque, principalmente nas últimas três décadas, devido às nossas salas de aulas cada vez mais plurais em termos de nacionalidades [...]”. Desta maneira os professores e as instituições devem estar preparados para receber imigrantes, pois o ambiente escolar deve ser:

[...] um espaço de permanência, de vivência e de construção de cidadania, as ações de políticas de acolhimento precisam estar fortalecidas e

⁹ O aluno utilizou a expressão com o significado que tem na língua portuguesa. Porém, se referisse ao termo baseado na língua espanhola, a palavra poderia expressar os seguintes adjetivos: estranho, esquisito, incomum, engraçado, errado, bizarro, anormal ou assustador.

acontecendo em rede entre todos os setores da educação e com as instituições representantes do poder público (Oliveira, 2022, p. 43).

No excerto IEB01, o aluno destaca que nas escolas brasileiras tem mais recursos pedagógico e mais “ensinação” para ele. O espaço da escola ou da sala de aula, deve acolher os alunos, como a expressão do aluno em AEB01, pois ele se sentiu “raro”, pois falava outro idioma. Skovsmose (2019), se referindo a uma situação correlata na Dinamarca, aborda que há uma inversão dos papéis, pois:

[...] é comum distinguir entre crianças dinamarquesas e crianças de duas línguas. De acordo com o senso comum, pode-se supor que as crianças que dominam duas línguas, digamos dinamarquês e turco, devem estar em uma situação vantajosa em comparação às crianças que dominam apenas uma língua, o dinamarquês. Mas um discurso deficiencialista generalizado inverte a situação: ser uma criança de dois idiomas na Dinamarca designa um problema (Skovsmose, 2019, p. 29).

No excerto AE01 o aluno relatou que não se sentiu inferior, mas sim “raro”, importante, por falar mais que um idioma. No entanto, não é isso que acontece e em um outro momento ele pode se sentir constrangido por não compreender o idioma do país de acolhimento e não ser compreendido pelo outro. Além disso, não é em todo o momento que a criança que fala duas línguas está em vantagem, visto que para se compreender um idioma, ler, escrever e conseguir acompanhar as aulas é um processo longo e demorado, que pode gerar nesse aluno algumas consequências psicológicas ou até traumas. Como no caso da aluna do excerto IEB02, que não se sentiu confortável em ter que ajudar outra aluna venezuelana, ou ter que falar em espanhol para os colegas.

No caso do aluno P04, ele foi tratado com indiferença por não saber falar bem a língua portuguesa. Esse aluno já sabia o seu idioma materno, estava aprendendo outro, e mesmo assim, isso não representou uma vantagem, se aproximando do que relata Skovsmose (2019). Este aluno demorou a participar efetivamente da pesquisa. No início não queria ser gravado, respondia às perguntas com respostas curtas. Mas aos poucos foi percebendo que estava sendo tratado como igual, pois sempre procuramos incluí-lo nas atividades, convidando e, às vezes, gravando só sua fala, e não sua imagem. Assim, começou a ser participativo.

Situações de discriminação dos professores com os alunos, destacadas nos excertos P03 e P04, vão contra Art. 4º da Lei de Migração, Lei Federal nº 13.445/2017, que dispõe:

Art. 4º - Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: [...] X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; [...] (Brasil, 2017).

Não é uma tarefa simples, mas os profissionais da educação devem promover acolhimento e integração dos imigrantes. Sánchez (2016, p. 149), salienta que devemos nos adaptar à realidade dos imigrantes na sala de aula e como uma “[...] sociedade de acolhimento, não só temos de ficar com a ideia de que lhes são concedidos e garantidos uma série de direitos, mas que também seremos obrigados a cumprir determinados deveres para com eles [...]”.

Entendemos que os profissionais devem respeitar a cultura e os princípios dos imigrantes, e tentar compreender seu idioma, isso facilitaria o processo de integração. A liberdade de se expressar que foi negada à imigrante do excerto P03, quando relata que levanta a mão para falar e a professora não deixa, e acha ruim que ela queira falar durante alguma explicação, sugere que a professora não está proporcionando igualdade de oportunidade aos alunos de se expressarem, e impossibilitando troca de experiências entre eles. Nesses momentos um aluno imigrante poderia expor algum exemplo da educação na Venezuela, de como ele aprendeu algo, assim, a professora estaria valorizando a cultura do outro, mostrando que nem tudo é igual no mundo. Sánchez (2016) sugere que as escolas optem por uma educação com estratégias interculturais, para que se alcance igualdade de oportunidades:

[...] estratégia intercultural em que deve prevalecer a estratégia baseada no diálogo aberto e no consenso entre diferentes comunidades culturais. O modelo intercultural promoverá o relacionamento entre indivíduos com culturas diferentes, conhecendo o que têm em comum e cada um deles se beneficiando do que cada cultura oferece. Será o caminho para alcançar a coexistência baseada na ideia de garantir o respeito mútuo entre os imigrantes e os cidadãos originários da sociedade receptora, garantindo o desenvolvimento da identidade cultural dos indivíduos que compõem o grupo social (Sánchez, 2016, p. 150-151, tradução nossa).

Assim, estratégias interculturais nas instituições de ensino podem ser realizadas para promover uma sociedade receptiva por meio de atividades que promovam diálogos entre professores, alunos e comunidade escolar. Com base nisso, buscamos elencar algumas ações que poderiam ser realizadas nesse sentido.

Nos anos iniciais, os professores produzem receitas de alimentos com os alunos. Poderiam produzir receitas de acordo com as nacionalidades dos alunos, para toda a turma conhecer comidas típicas de outros países. Os professores poderiam solicitar que cada aluno trouxesse uma receita, depois a turma elegeria uma de cada país para executar. Outra estratégia seria durante as aulas de matemática, os professores incentivem os alunos imigrantes a mostrarem como aprenderam a realizar as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão em seu país, por exemplo. Os professores de idiomas, poderiam criar jogos para sanar curiosidades sobre o idioma do outro. As instituições poderiam realizar feiras sobre países para a comunidade escolar.

Essas estratégias não deveriam ser realizadas somente uma vez ao ano, mas passariam a ser uma constante, pois as diferenças estão presentes e precisam se tornar algo natural, para que haja a inclusão do imigrante no ambiente escolar. Assim, as instituições promoveriam conhecimento sobre a cultura do outro, e não o apagamento da cultura do imigrante, promovendo respeito mútuo entre imigrante e a sociedade de acolhimento.

Esta seção, diante das experiências dos alunos imigrantes, revelou tanto os aspectos positivos, quanto os desafios enfrentados pelos alunos imigrantes nas escolas brasileiras. Percebe-se que o sistema educacional brasileiro ainda carece de preparo para lidar com essa diversidade cultural. A falta de adequação das instituições e dos professores para trabalhar com estudantes estrangeiros, que muitas vezes enfrentam barreiras linguísticas significativas, é um reflexo preocupante dessa realidade. Além disso, relatos de discriminação por parte de alguns professores com os alunos imigrantes, sublinham a necessidade urgente de políticas e treinamentos que promovam a inclusão e o respeito dentro das salas de aula. Oliveira (2022) e Skovsmose (2019), sugerem que o ambiente escolar deve ser um espaço de acolhimento e cidadania, onde as diferenças culturais e linguísticas sejam respeitadas e valorizadas.

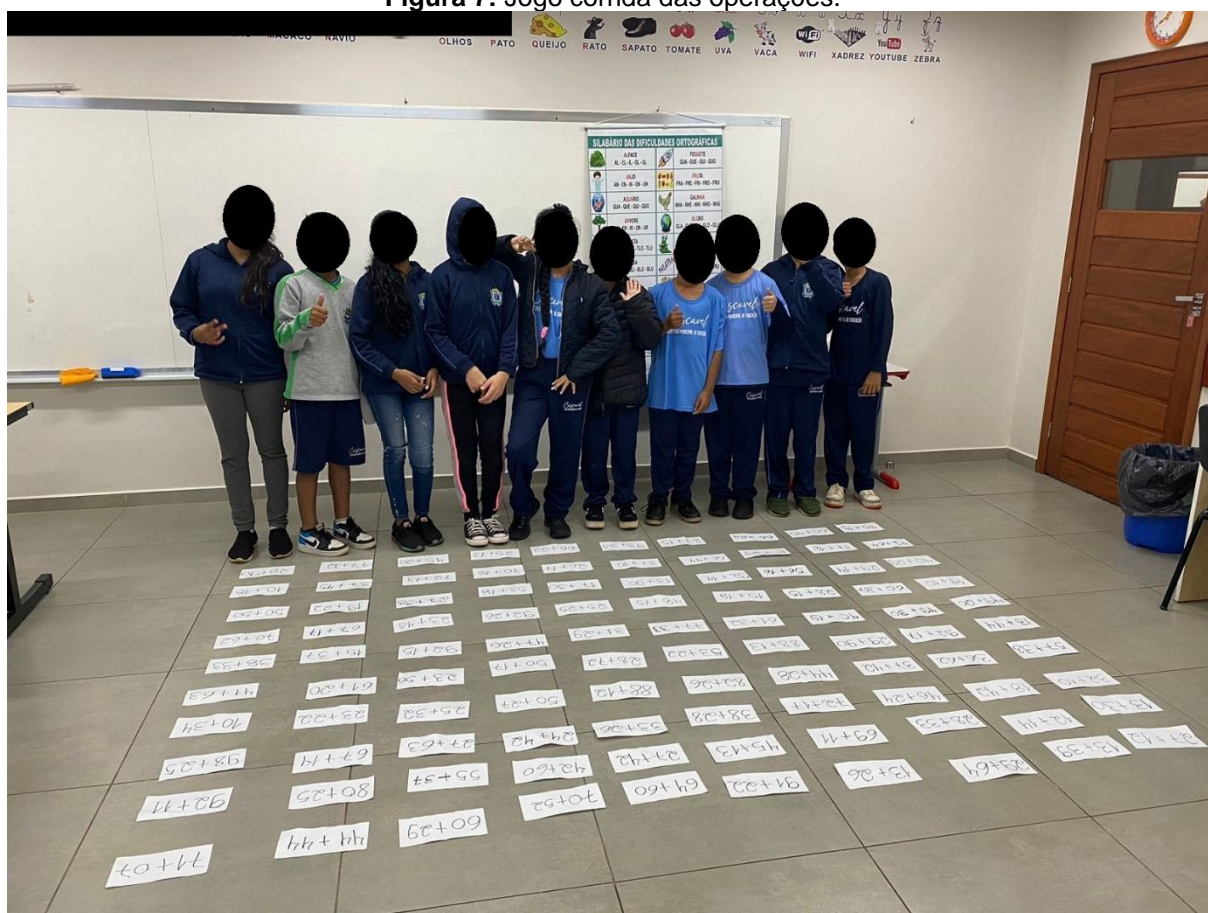
4.3 Resolução das atividades envolvendo as operações adição, subtração, multiplicação e divisão

Nesta subseção analisamos as respostas dos alunos para as atividades impressas sobre as operações de adição, subtração, multiplicação e divisão e os cálculos mentais realizados no jogo “corrida das operações”. Assim, definimos como categoria “resolução das atividades”, que teve como regra de codificação o uso de algoritmos ou cálculo mental nas resoluções. Os exemplos de âncoras considerados foram: diferenças nas resoluções; cálculo mental e algoritmos.

A seguir, apresentamos as análises das respostas dos alunos para as contas de adição presente no jogo “corrida das operações” (Figura 7). Cada aluno tinha 10 operações de adição para realizar sem o auxílio de qualquer material para anotações. As parcelas dessas contas eram sempre dezenas e o resultado de algumas delas podiam ser centenas.

Os alunos ajudaram a espalhar os papéis com as adições pelo chão em colunas e, depois, cada um escolheu uma dessas colunas. O jogo consistia em cada um responder a uma conta, se acertasse passava para a linha seguinte, se errasse permanecia na conta (casa) atual.

Figura 7: Jogo corrida das operações.



Fonte: Acervo da pesquisa.

De modo geral, os alunos acertavam e prosseguiam para a próxima rodada. Mas durante a resolução, percebemos que cada aluno tinha um jeito próprio de fazer as contas, de organizar seu pensamento em busca da resposta. Assim, depois de terminado o jogo, pedimos que cada um dos alunos explicasse o modo como pensava e procedia para resolver. Para isso, utilizamos uma das contas que eles tinham resolvido durante o jogo.

Na sequência, está o quadro 8, que mostra como cada aluno(a) descreveu a resolução mental que realizou em uma das contas de adição que resolveu no jogo. Para codificação deste quadro utilizaremos “CO” para corrida das operações e uma numeração sequencial.

Quadro 8: Resolução das contas de adição do jogo corrida das operações

Aluno/código	Operação e a descrição da resolução
Olívio/CO01	88 + 13 O aluno iniciou mencionando 88 e com os dedos contou mais 3, resultando em 91 e depois contou mais 10, resultando em 101.
Fúrio/CO02	37 + 45

	O aluno primeiro somou as unidades $7 + 5 = 12$, depois somou as dezenas $30 + 40$. Salientou com 1 elevado fica 80, resultando em 82.
Arthur/CO03	$29 + 64$ O aluno primeiro disse que montou mentalmente a operação com algoritmos, depois contou nos dedos $9 + 4$, resultando a 13, relatou que subiu 1, e abaixou o 3, depois somou $2 + 6$, resultando em 8, contou nos dedos até chegar ao resultado de 93.
Carla/CO04	$38 + 33$ A aluna imaginou a operação com algoritmos no papel, somou $8 + 3$, chegando a 11. Relatou que sobe 1 apontando o local acima do 3, depois somou $3 + 3 + 1$, resultando em 71
Jorge/CO05	$29 + 14$ O aluno primeiro somou as dezenas $20 + 10$ resultando 30, depois somou as unidades $9 + 4$ resultando em 13, e o resultado final foi 43.
Nadia/CO06	$92 + 26$ A aluna calculou como se estivesse montando o algoritmo no papel, disse que somou $6 + 2$ resultando em 8, somou $2 + 9$ resultando 11, e o resultado final foi 118.
Wallace/CO07	$57 + 38$ O aluno disse que primeiro contou as dezenas $50 + 30$ resultando em 80. Depois contou nos dedos as unidades $7 + 8$ resultando em 15. Por fim somou tudo resultando em 95.
Katia/CO08	$27 + 38$ A aluna, primeiro contou as dezenas $20 + 30$ resultando em 50, depois somou nos dedos as unidades $8 + 7$ resultando 15, depois calculou o valor total resultando em 65.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisar as descrições fornecidas pelos alunos, no quadro 8, observamos que alguns deles como CO03, CO04 e CO06 imaginaram o algoritmo montado, tal como fazem em uma folha de papel, e a partir disso realizaram a resolução mentalmente. Outros alunos, decompuseram os números, somando primeiro as dezenas e depois as unidades, como as resoluções de CO05, CO07 e CO08 ou somam primeiro as unidades e depois as dezenas, como CO02. Na resolução CO01, o aluno começou a soma pelo maior número, 88 e foi somando, as unidades, 3, e depois a dezena 10, do número 13. Embora sejam todos cálculos mentais, são empregadas formas diferentes de realizá-lo.

Parra (1996), define cálculo mental como “[...] o conjunto de procedimentos em que, uma vez analisados os dados a serem tratados, estes se articulam, sem recorrer a um algoritmo pré-estabelecido para obter resultados exatos ou aproximados” (Parra, 1996, p. 189). Já os autores Conti e Nunes (2019), afirmam que existem várias definições para cálculo mental. No entanto, vários autores “entram em consenso que cálculo mental é aquele desenvolvido, preferivelmente, com a ‘cabeça’” (Conti; Nunes, 2019, p. 364).

O cálculo mental também é ensinado nas escolas, porém Correa e Moura (1997), salientam que o cálculo mental

[...] recebe muito pouca atenção no currículo escolar, sendo reduzido à memorização mecânica de fatos numéricos sem que sejam levadas em conta as estratégias nele envolvidas. No entanto, o estudo das estratégias usadas por crianças para resolver cálculos mentalmente é relevante não só para educação matemática, mas também para a compreensão de processos cognitivos específicos (Correa; Moura, 1997, p. 2).

O cálculo mental deve ser ensinado aos alunos para facilitar a resolução das operações e de outros cálculos na vida cotidiana.

No caso das operações descritas pelos oito alunos no quadro 8, pudemos observar que foram utilizadas várias estratégias de cálculo mental para as resoluções, como o uso do algoritmo da soma, a decomposição dos números e o uso dos dedos. Ressaltamos como o algoritmo empregado usualmente para a resolução de adições adquire “força” no ensino de matemática, sendo visto por alguns alunos como a única forma de fazer as contas

[...] um algoritmo é uma regra (ou uma conjunção de regras) que permite, diante de todo problema ou de uma classe dada de antemão, de conduzir à sua solução, se dele existe uma, ou, em caso de insucesso, de mostrar que não há uma solução (Vergnaud, 2014, p. 309, grifos do autor).

O autor ainda enfatiza que os conhecimentos que a criança adquire

[...] devem ser construídos por ela em relação direta com as operações que ela, criança, é capaz de fazer sobre a realidade, com as relações que é capaz de discernir, de compor e de transformar, com os conceitos que ela progressivamente constrói (Vergnaud, 2014, p. 15)

Teles *et al.* (2020, p. 145), considera o algoritmo como procedimento de cálculos que utiliza uma sequência programada.

[...] No entanto, se o uso de algoritmos não estiver associado à compreensão, pelos estudantes, dos conceitos envolvidos em cada etapa da técnica utilizada nos mesmos, será um conhecimento superficial, memorização de técnicas, sem compreensão do processo (Teles *et al.*, 2020, p. 145).

Portanto, é essencial que os educadores ensinem vários algoritmos, de maneira que vá além da simples memorização mecânica. Isso pode ser alcançado

através de abordagens pedagógicas que integrem teoria e prática, permitindo que os alunos compreendam a lógica e o propósito de cada etapa do algoritmo. Assim, eles poderão desenvolver um conhecimento sólido e significativo, que ultrapassa a memorização e se traduz em habilidades aplicáveis a diversas situações.

Por isso, o professor deve estar aberto e receptivo ao algoritmo que cada aluno optar por empregar ao resolver as operações, bem como às estratégias que utilizem, como o cálculo mental. Isso promove um ambiente de aprendizado inclusivo, onde as diferentes abordagens são valorizadas e respeitadas, contribuindo para o desenvolvimento individual dos estudantes e a compreensão dos conceitos matemáticos.

No quadro 9, estão as resoluções dos exercícios de subtração. As resoluções de subtração realizadas pelos alunos foram as que apresentaram mais variações.

De acordo com Huanca (2006) “ao longo da história, matemáticos, filósofos, psicólogos, educadores e pesquisadores têm reconhecido a importância da resolução de problemas e da existência de diferenças pessoais na capacidade de se chegar a uma solução [...]”. Baseados nestas ideias solicitamos que os alunos imigrantes resolvessem as operações matemáticas da maneira que foram ensinados nas escolas da Venezuela e no Brasil.

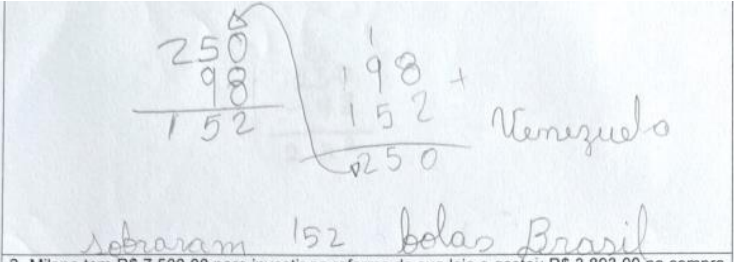
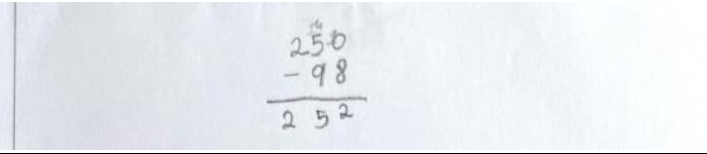
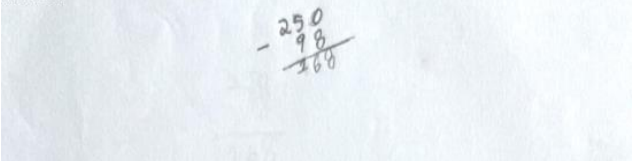
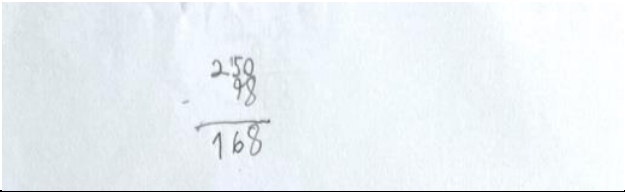
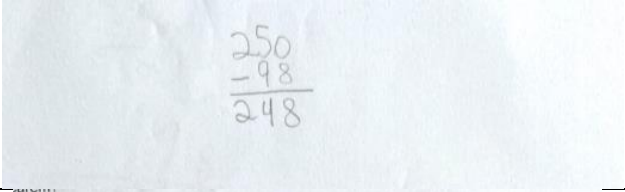
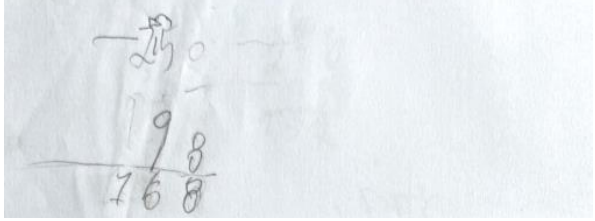
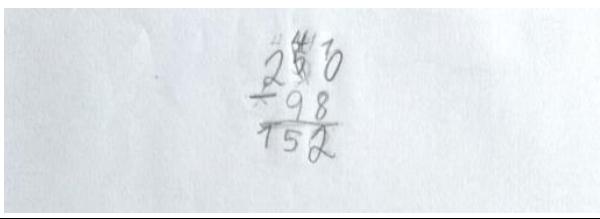
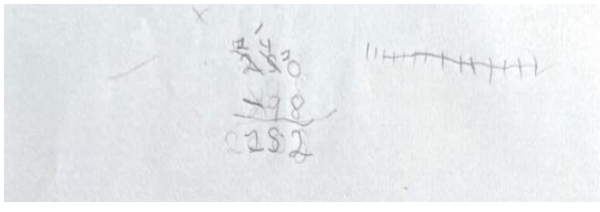
Assim, quando levamos enunciados de exercícios matemáticos aos alunos imigrantes, foi na intencionalidade de ver como eles resolveriam, se usariam algoritmos, a fim de verificar se há diferenças nos processos empregados.

Assim, os alunos, ao receberem os exercícios, empregaram estratégias previamente adquiridas nas escolas da Venezuela. Desta maneira, os alunos foram responsáveis por determinar qual dessas estratégias aprendidas anteriormente, iriam utilizar nas resoluções dos exercícios de subtração.

Os alunos responderam três exercícios de subtração, dentre eles, escolhemos o primeiro para destacar as resoluções. Para codificação deste quadro utilizaremos “ES” para exercícios de subtração e uma numeração sequencial para as respostas presentes em cada imagem.

Quadro 9: Resoluções dos exercícios de subtração

Enunciado do exercício: Felipe e Pedro juntos possuem 250 bolas de gude, mas durante uma brincadeira acabaram perdendo 98 bolas de gude. Quantas bolas de gude sobraram para Felipe e Pedro brincarem?	
Aluno/código	Imagens das resoluções

Carla – ES01	 <p>Handwritten math showing $250 - 98 = 152$ and $198 + 152 = 250$. Includes the text "Venezuela" and "sobraram 152 bolas Brasil".</p>
Katia – ES02	 <p>Handwritten subtraction: $250 - 98 = 252$.</p>
Olivio – ES03	 <p>Handwritten subtraction: $250 - 98 = 168$.</p>
Jorge – ES04	 <p>Handwritten subtraction: $250 - 98 = 168$.</p>
Arthur – ES05	 <p>Handwritten subtraction: $250 - 98 = 248$.</p>
Wallace – ES06	 <p>Handwritten subtraction: $250 - 98 = 168$.</p>
Furio – ES07	 <p>Handwritten subtraction: $250 - 98 = 152$.</p>
Nadia – ES08	 <p>Handwritten subtraction: $250 - 98 = 152$, with a tally mark.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

No quadro 9, vemos que o grupo das resoluções que contemplam ES02, ES04, ES06, ES07 e ES08, ficaram parecidas. Por mais que o resultado da ES04 e ES06 não esteja correto, nessas resoluções e nas demais, observamos que os alunos realizaram a conta de subtração com reserva. Segundo Mello (2008) subtração por reserva é um

método do empréstimo (decomposição do minuendo ou reagrupamento) é mais recente. Quando um número do minuendo é maior que o do subtraendo, há a necessidade de “pedir emprestado” uma dezena ao número vizinho, e assim há uma decomposição do minuendo. Mas essa situação de decomposição muitas vezes não fica clara para o estudante, que não compreende que se trata de uma decomposição (Mello, 2008, *apud* Teles *et al*, 2020, p. 150).

Resoluções que se diferenciam em alguns outros aspectos das demais são ES01 e ES08. Em ES01 a aluna realizou a conta de subtração e uma nova conta para a “comprovação”, termo definido pela aluna e que relatou ter aprendido na Venezuela, procedimento chamado no Brasil de prova real. A aluna ainda destaca que no Brasil aprendeu que precisa colocar a resposta por extenso ao finalizar o cálculo realizado, pois as professoras do Brasil pedem. Isso revela que a aluna vem se esforçando para se adaptar à nossa cultura, e demonstra que está querendo agradar a professora. A aluna Carla participante da pesquisa, do excerto ES01, foi a que chegou mais recentemente ao Brasil. Embora os outros estejam há mais tempo no país, eles não resolveram da forma recomendada pela professora, escrevendo por extenso a resposta. Essa aluna ainda enfatizou os dois aspectos recomendados pelas duas professoras, respectivamente, da Venezuela e do Brasil.

Já na resolução de ES08 a aluna utilizou tracinhos na vertical para auxiliar nos cálculos e completar o algoritmo, conforme ela relatou que aprendeu na Venezuela. De acordo com esse procedimento, ela primeiro registrou 10 tracinhos e riscou 8, relativos à subtração de 10 por 8. Depois ela aproveita os 10 traços já feitos e acrescentou mais 4 para representar 14, que é o número do qual ela deveria retirar 9. Apesar da aluna relatar ter aprendido a utilizar os traços na Venezuela, é muito comum, nas salas de aula brasileiras os professores utilizarem esse procedimento, como ideia de tirar determinada quantia, de uma quantia maior.

Quando observamos as resoluções de ES01, que tem resultado correto e ES05, com resultado incorreto, notamos que elas não indicam que foi empregada a

subtração com reserva. Esses alunos e os demais, poderiam ter resolvido trocando o 98 por 100, utilizando o arredondamento para o número 98 para fazer a conta e depois ao resultado, retirar os 2 a mais que foi acrescentado.

Teles *et al* (2020, p. 205) salientam que os alunos para facilitar o cálculo mental, “devem efetuar uma subtração utilizando como estratégia o arredondamento para as centenas exatas mais próximas dos números dados no enunciado”, e salienta que arredondamentos e aproximações “são estratégias interessantes, especialmente por estarem presentes em várias ações do cotidiano, nesse sentido é importante incorporá-las às abordagens e práticas desenvolvidas em sala de aula” (Teles *et al*, 2020, p. 205)

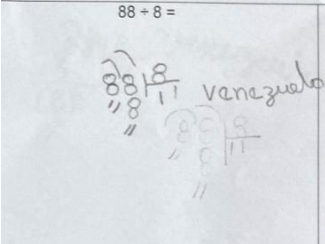
Se o aluno:

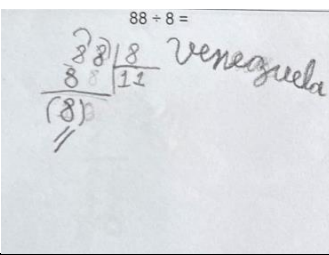
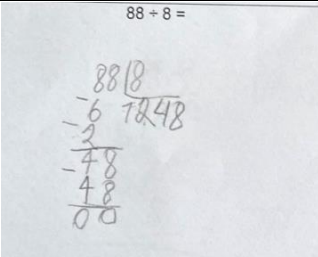
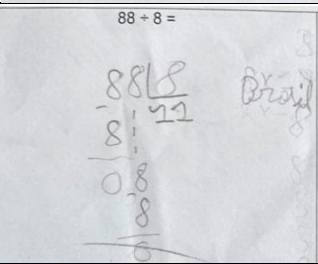
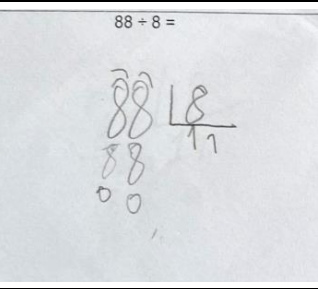
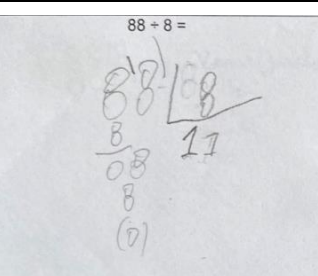
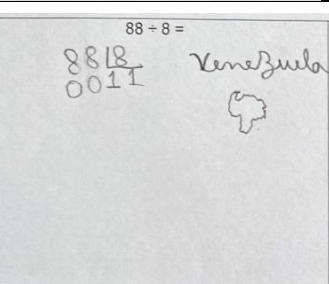
[...] se familiariza com novas situações de subtração, ela irá ampliando as várias faces dessa operação e progredindo em sua experiência matemática. Assim, quanto menos *pistas* o estudante tiver do tipo de estratégia que deve utilizar para resolver o problema, mais ele poderá refletir sobre os dados e a situação, explorando diferentes raciocínios (Teles, *et al*, 2020, p. 148).

O estudante imigrante, ao aprender o algoritmo usual da Venezuela e do Brasil, passa a explorar diferentes formas de raciocínio, o que proporciona que ele desenvolva diferentes formas de pensar matematicamente e isso pode proporcionar a ele mais ferramentas de resolução de operações de subtração futuramente.

No quadro 10 estão as resoluções dos alunos para uma das contas de divisão (88 ÷ 8). Para codificação desse quadro utilizamos “CD” por se tratar de contas de divisão e uma numeração sequencial para cada imagem.

Quadro 10: Resolução de uma conta de divisão

Aluno/código	Imagens das resoluções de contas de divisão
Carla – CD01	

Katia – CD02		
Furio – CD03		
Nadia – CD04		
Jorge – CD05		
Wallace – CD06		
Arthur – CD07		

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos deparamos no quadro acima com imagens das resoluções das contas de divisão, efetuadas pelos alunos utilizando o algoritmo usual de diferentes maneiras.

Para a resolução das atividades de divisão solicitamos aos alunos que escolhessem algumas para resolverem do modo como aprenderam na Venezuela e outras como aprenderam no Brasil, deixando essa informação indicada. Embora nem todos tenham feito a indicação.

Segundo Saiz (1996, p. 170) a divisão

[...] não pode reduzir-se ao conhecimento de uma estratégia de solução acompanhada de um suposto "sentido" ou significado da operação que permita aplicá-la, porém, implica a capacidade de controlar várias estratégias, passando de uma a outra, segundo as circunstâncias. A resolução dos problemas e, em particular, a utilização de tal procedimento no lugar de outro, dependem do significado que o aluno atribui à situação que lhe é proposta.

Desta maneira, as resoluções mostram que cada um operou o algoritmo da forma que achou mais coerente e conveniente.

As resoluções efetuadas pelos alunos foram diferentes. As imagens de CD01, CD02 e CD07 possuem identificação que foram utilizados algoritmos para resolução aprendidos na Venezuela. Podemos dizer que nas resoluções CD01 e CD02 os alunos utilizaram o algoritmo tradicional, mas pelo processo curto, sem indicar cálculos auxiliares. Já a CD07, apesar de indicar ter feito como se faz na Venezuela, não deixa indicado os passos do processo curto e a resolução se aproxima da resolução CD05. Nestas duas resoluções podemos inferir que os alunos fizeram a divisão de 88 por 11 diretamente, ou podemos até dizer que por estimativa, mas pela "estimativa exata". Na CD05, o registro é inspirado no processo longo e na CD07 o registro é inspirado no processo curto.

Já nas resoluções CD03, CD04, e CD06 foi utilizado o algoritmo da divisão usual, pelo processo longo, indicando os cálculos auxiliares, como tem sido mais usualmente ensinado no Brasil, conforme figuras 8 e 9. Dessas resoluções, somente na CD04 está indicado que foi realizada como a aluna aprendeu no Brasil. Em conversas posteriores, os alunos relataram que, no Brasil, aprenderam a resolver as divisões pelo processo longo, ou seja, não aprenderam pelo processo curto, como haviam aprendido na Venezuela.

O Referencial Curricular do Paraná (2018) orienta os professores que o aluno de 5º ano deve atingir o seguinte objetivo de aprendizagem: "conhecer diferentes algoritmos para realizar operações de divisão (processo por subtrações sucessivas, por estimativa e processo longo) para que possa escolher o método que julgar mais

favorável” (Paraná, 2018, p. 852). No entanto, a realização da operação por estimativa¹⁰ ou subtrações sucessivas¹¹ não apareceu nas resoluções dos alunos.

Nas figuras a seguir, estão exemplos de divisão que constavam no livro do professor utilizado na rede municipal de Cascavel-PR, portanto, na escola onde estudavam os sujeitos da pesquisa, quando realizamos a coleta dos dados.

Figura 8: Exemplos de divisão presentes no livro do professor para o 4º ano.

ATIVIDADES

1. Calcule o quociente e o resto em cada uma das divisões a seguir:

a) $924 \overline{)4}$

$$\begin{array}{r} - 8 \\ \hline 12 \\ - 12 \\ \hline 04 \\ - 4 \\ \hline 0 \end{array}$$

b) $1576 \overline{)5}$

$$\begin{array}{r} - 15 \\ \hline 07 \\ - 5 \\ \hline 26 \\ - 25 \\ \hline 1 \end{array}$$

c) $732 \overline{)3}$

$$\begin{array}{r} - 6 \\ \hline 13 \\ - 12 \\ \hline 12 \\ - 12 \\ \hline 0 \end{array}$$

d) $2570 \overline{)8}$

$$\begin{array}{r} - 24 \\ \hline 17 \\ - 16 \\ \hline 10 \\ - 8 \\ \hline 2 \end{array}$$

Fonte: (Giovanni Júnior, 2021, p. 135).

10 [...] consiste em descobrir quantas vezes o divisor cabe no dividendo fazendo estimativas (Dante, 2009, p. 58).

11 Este método consiste em retirar repetidas parcelas de mesmo valor (esse valor refere-se ao divisor) do dividendo até que o resto seja zero ou um número menor que o divisor (Cara, 2020, p. 37)

Figura 9: Exemplos de divisão presentes no livro do professor para o 5º ano

ATIVIDADES

1. Efetue as divisões. Depois, marque um **X** nas divisões que são exatas.

a)
$$\begin{array}{r} 54 \overline{) 6} \\ - 54 \\ \hline 0 \end{array}$$

c)
$$\begin{array}{r} 97 \overline{) 5} \\ - 5 \\ \hline 47 \\ - 45 \\ \hline 2 \end{array}$$

b)
$$\begin{array}{r} 108 \overline{) 3} \\ - 9 \quad 36 \\ \hline 18 \\ - 18 \\ \hline 0 \end{array}$$

d)
$$\begin{array}{r} 216 \overline{) 2} \\ - 2 \quad 108 \\ \hline 016 \\ - 16 \\ \hline 0 \end{array}$$

Fonte: (Giovanni Júnior, 2021, p. 116).

Os livros trazem exemplos como das figuras 8 e 9, que mostram divisões realizadas pelo algoritmo usual, processo longo, e em algumas poucas situações do livro do 4º ano há exemplos de resoluções pelo processo curto, embora sem muito destaque como se pode ver (figura 10). Não há atividades em que o método curto seja destacado como nas atividades ilustradas nas figuras 8 e 9.

Figura 10: Exemplos de divisão pelo processo curto no livro do professor para o 4º ano

1ª) Não podemos dividir 2 centenas por 18 e obter centenas. Vamos, então, dividir 21 dezenas por 18. Assim, obtemos 1 dezena, e restam 3 dezenas:
 $1 \times 18 = 18$ e $21 - 18 = 3$.

C	D	U		1	8
2	1	6			
-	1	8			
3				D	U

2ª) Transformando 3 dezenas em unidades, obtemos 30 unidades. Juntando essas unidades às 6 unidades, temos 36 unidades. Dividindo 36 unidades por 18, obtemos 2 unidades, e o resto é 0 ($36 - 36 = 0$).

C	D	U		1	8
2	1	6			
-	1	8			
3	6			D	U
-	3	6			
0					

Também podemos fazer:

C	D	U		1	8
2	1	6			
3	6	1			
0				D	U

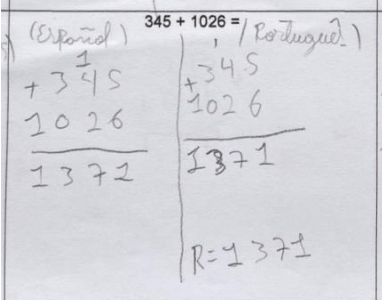
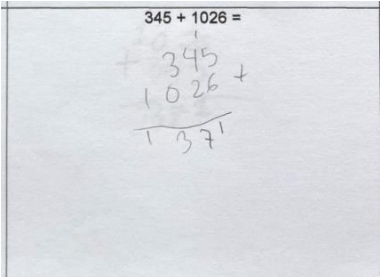
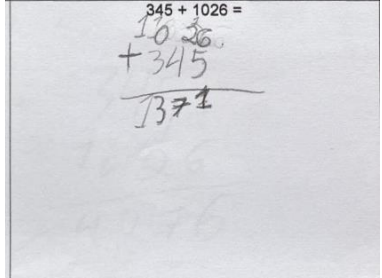
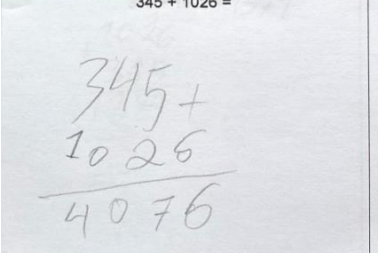
Serão formadas 12 turmas com 18 alunos em cada uma.

Fonte: (Giovanni Júnior, 2021, p. 139).

Os dados da nossa pesquisa indicam que no Brasil, os alunos estavam aprendendo apenas pelo processo longo. Já nas resoluções em que havia indicações do algoritmo aprendido na Venezuela, ficou evidente que lá os alunos aprenderam o algoritmo de divisão pelo processo curto.

No quadro 11, estão as resoluções de contas envolvendo a operação de adição. Para codificação destes quadros utilizaremos “CA” para contas de adição e uma numeração sequencial de cada imagem.

Quadro 11: Resoluções de contas de adição

Aluno/Código	Imagens das resoluções da adição $345 + 1026 =$	
Nadia – CA01		
Carla – CA02		
Olivio -CA03		
Wallace – CA04		

Furio – CA05		$345 + 1026 = 1371$ $\begin{array}{r} 1026 \\ + 345 \\ \hline 1371 \end{array}$	
Jorge – OA06		$345 + 1026 =$ $\begin{array}{r} +345 \\ 1026 \\ \hline 1368 \end{array}$	
Katia – CA07		$345 + 1026 =$ $\begin{array}{r} 345 \\ +1026 \\ \hline 1371 \end{array}$	

Fonte: Dados da pesquisa.

A folha de atividades que os alunos receberam contava com 6 contas de adição, e as resoluções ficaram parecidas. Alguns acertaram os resultados e outros erraram, desta maneira, escolhemos uma operação para analisar. No quadro 11, as resoluções de CA03 e CA05 foram os únicos que colocaram o número maior como a primeira parcela. Já em CA01 e CA05, além de fazerem a conta pelo algoritmo, colocaram “resposta final”, se aproximando do padrão de exigência colocado pelos professores no Brasil. E nenhum dos alunos colocou respostas sem efetuar a resolução por algoritmo.

A conta apresentada em CA04 nos mostra que ao montar a operação o aluno colocou o número menor como primeira parcela e o maior como segunda, mas ele não começa colocando unidade embaixo de unidade, depois dezena e centena. A montagem inadequada do algoritmo o leva a errar a conta. Notamos também que o aluno colocou o sinal de adição no local da unidade, ao lado direito. Ao colocar em prática, o algoritmo, sendo uma sequência de passos memorizados, é possível que o

aluno se esqueça de algum “detalhe”, e monte a conta como achou melhor. Alves (2018) diz que o uso do algoritmo visa

[...] facilitar a resolução das operações, porém para que as crianças possam usar esse recurso devem ter compreendido as estruturas matemáticas presentes nessas operações, de modo que possam resolver outros problemas mais complexos com compreensão e não apenas repetindo uma série de comandos decorados (Alves, 2018, p. 14).

As contas de adição foram resolvidas por meio do mesmo algoritmo, porém nas imagens CA02 e CA04 o sinal de adição está do lado direito, nas demais imagens está do lado esquerdo. No Brasil, não há uma padronização da localização do sinal no referido algoritmo. Porém, no livro utilizado na rede de Cascavel, o sinal está colocado no lado esquerdo. Já em uma coleção de livros de 2014 da Venezuela, o sinal de adição e subtração está posicionado ao lado direito do algoritmo.

Na figura a seguir, veremos como o livro de matemática utilizado na rede municipal de Cascavel, em 2023, demonstrou o uso do sinal da operação do lado esquerdo. O exemplar consultado é a versão do professor para o 4º ano:

Figura 11: Local do sinal que indica a adição no livro do Brasil

Vamos conhecer mais um pouco sobre a adição.

• Determine os resultados de cada par de adições a seguir.

a) $63 + 27$ e $27 + 63$

The image shows two vertical addition problems. The first is $63 + 27$ and the second is $27 + 63$. In both, the plus sign is positioned to the left of the numbers. The numbers are aligned by their place values, and a horizontal line is drawn under the bottom row of each problem. A small circle with a plus sign is placed above the top number of each problem.

b) $502 + 228$ e $228 + 502$

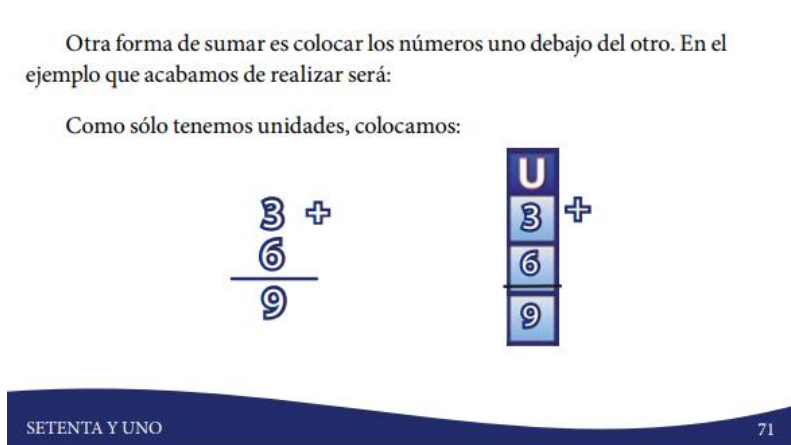
The image shows two vertical addition problems. The first is $502 + 228$ and the second is $228 + 502$. In both, the plus sign is positioned to the left of the numbers. The numbers are aligned by their place values, and a horizontal line is drawn under the bottom row of each problem. A small circle with a plus sign is placed above the top number of each problem.

Fonte: (Giovanni Júnior, 2021, p. 57).

Como vimos no livro utilizado pelos alunos e professores da rede municipal de Cascavel-PR, o sinal de adição é colocado ao lado esquerdo do algoritmo, tal como nas resoluções de OA01, OA02, OA05, OA06 e OA07.

A seguir, apresentamos um exemplo de uma conta de adição do livro venezuelano, *Contemos... 1, 2, 3 y 4 Matemática*, 1er grado, 2014.

Figura 12: Local do sinal que indica a adição no livro da Venezuela



Fonte: (Romero *et al*, 2014, p. 71).

Na imagem do livro venezuelano, o sinal de adição é colocado do lado direito do algoritmo, tal como nas resoluções de CA02 e CA04.

Silva (2015) diz que a compreensão da operação de adição

[...] constitui a base para o entendimento dos processos algorítmicos e vários outros saberes matemáticos que serão desfrutados na escola e aplicados no decorrer da vida, tornando o indivíduo um ser matemático capaz de realizar cálculos algorítmicamente, mentalmente ou através de dispositivos eletrônicos, de raciocinar criticamente diante das diversidades do mundo moderno e exercitar a sua cidadania autônoma (Silva, 2015, p. 115).

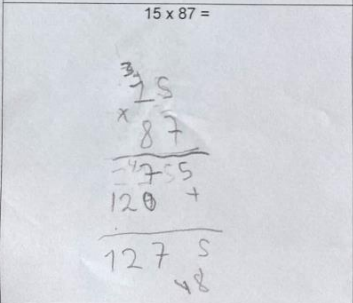
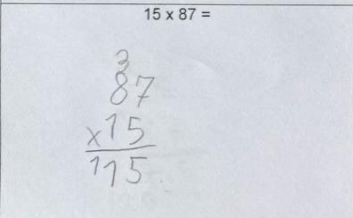
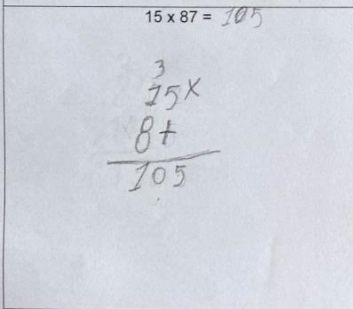
Compreender as operações de modo a resolver criticamente situações cotidianas e exercer sua cidadania é o que se espera que o ensino das operações matemáticas possa oferecer.

No quadro 12, estão as resoluções de uma das contas, 15×87 , envolvendo a operação de multiplicação, que foram resolvidas pelos alunos da pesquisa. Para codificação dessas operações utilizaremos “CM” por se tratar de contas de multiplicação e uma numeração sequencial para cada imagem.

Quadro 12: Resoluções de uma multiplicação

Aluno/Código	Imagens das resoluções da multiplicação $15 \times 87 =$
--------------	--

Carla – CM01		$15 \times 87 =$ $\begin{array}{r} 4 \\ 15 \\ \times 87 \\ \hline 105 \\ 1200 \\ \hline 1305 \end{array}$	
Katia – CM02		$15 \times 87 =$ $\begin{array}{r} 15 \\ \times 87 \\ \hline 105 \\ 1200 \\ \hline 1305 \end{array}$	
Arthur – CM03		$15 \times 87 = 105$ $\begin{array}{r} 3 \\ 15 \times \\ 87 \\ \hline 105 \end{array}$	
Jorge – CM04		$15 \times 87 =$ $\begin{array}{r} 4 \\ 15 \\ \times 87 \\ \hline 105 \\ 1200 \\ \hline 1305 \end{array}$	
Wallace – CM05		$15 \times 87 =$ $\begin{array}{r} 3 \\ 15 \times \\ 87 \\ \hline 105 \end{array}$	

Nadia – CM06		 <p>15 x 87 =</p> $\begin{array}{r} 3 \\ 15 \\ \times 87 \\ \hline 105 \\ 1200 \\ \hline 1275 \end{array}$	
Furio – CM07		 <p>15 x 87 =</p> $\begin{array}{r} 87 \\ \times 15 \\ \hline 435 \\ 870 \\ \hline 1275 \end{array}$	
Olívio – CM08		 <p>15 x 87 = 105</p> $\begin{array}{r} 3 \\ 15 \\ \times 87 \\ \hline 105 \end{array}$	

Fonte: Dados da pesquisa.

Pinto e Bessa (2022) dizem que “[...] o entendimento que as crianças fazem das operações de multiplicação e divisão lhes permite desvendar as diversas maneiras de chegar ao resultado, que podem ser registradas por meio de jogos, anotações, entre outros” (Pinto e Bessa, 2022, p. 188). No entanto, em nosso caso, a forma como a conta foi apresentada pode ter levado os alunos a utilizarem apenas o algoritmo tradicional. Durante a realização das atividades, sempre solicitamos aos alunos que indicassem para a pesquisadora, como eles aprenderam a resolver as operações na Venezuela. Mas, no caso da multiplicação os alunos não indicaram o país que aprenderam o algoritmo que registram, porém pudemos perceber que se assemelha a como os professores brasileiros ensinam e como está na maioria das situações ilustradas no livro utilizado na escola.

Das seis contas de multiplicação, a resolução de 15×87 , nos chamou a atenção, pelo fato de muitos alunos errarem a execução do algoritmo, chegando a um resultado incorreto. Em CM03, CM04, CM05, CM06, CM07 e CM08, os resultados são diversos.

CM03, CM05 e CM08 colocaram o sinal de multiplicação do lado direito, e os demais alunos o colocaram do lado esquerdo do algoritmo. Estes últimos utilizaram o sinal no mesmo local que mostra no livro do professor do 3º ano utilizado pela Rede Municipal de Cascavel-PR, conforme figura abaixo:

Figura 13: Multiplicação livro do professor Cascavel-PR

4. Complete para resolver as multiplicações.

a)	$\begin{array}{r} 21 \\ \times 4 \\ \hline 84 \end{array}$	e)	$\begin{array}{r} 223 \\ \times 2 \\ \hline 446 \end{array}$
----	--	----	--

Fonte: (Giovanni Júnior, 2021, p. 171).

No livro do 3º grado da Venezuela o sinal está do lado direito, conforme figura 13:

Figura 14: Multiplicação livro do professor Venezuela

Ahora el mago le pide: “Multiplica ese resultado por 3”.
Y Juan lo hace sin mediar palabras.

$$\begin{array}{r} 9 \times \\ 3 \\ \hline 27 \end{array}$$

Fonte: (Castilho *et al*, 2014, p. 117)

As resoluções de CM03, CM05, CM07 e CM08 apresentam o algoritmo tradicional da multiplicação, no entanto foram realizadas apenas parte das etapas, multiplicando somente a unidade de baixo pela unidade e dezena que estavam acima. Até a parte que realizaram, o único valor que não ficou correto foi de CM07. Mas nenhum deles continuou a multiplicação da dezena de baixo, pela unidade e dezena de cima, deixando o algoritmo incompleto.

Nem todos os alunos mantiveram a disposição dos números 15x87, o CM07 colocou 87x15, colocando a dezena maior primeiro, pois colocar o número maior em

cima pode facilitar a resolução da conta. Observamos que um aluno recorreu a uma tabuada, ele a fez no verso da folha.

As resoluções de CM01 e CM02, foram resolvidas de maneiras parecidas, chegando ao valor correto da multiplicação, o diferencial foi que CM01 durante a multiplicação registrou o número da dezena que é resultado da multiplicação anterior, para não esquecer de calcular esse valor depois.

Pelo que foi possível perceber, no caso da multiplicação, os alunos tentaram usar o algoritmo usual, mas poucos compreendem como ele funciona. Nenhum aluno tentou resolver as contas de multiplicação por algum outro método, como uma decomposição, por exemplo.

Ao analisar as resoluções das atividades, observamos como os alunos aprenderam as operações matemáticas tanto na Venezuela quanto no Brasil. Alguns aspectos se destacaram, como a utilização de algoritmos pelo processo curto na Venezuela e processo longo no Brasil para a divisão. A prática da "prova real" e da "comprovação" é comum em ambos os países, embora no Brasil haja uma ênfase na apresentação dos resultados das operações, devendo ser escrita por extenso. Além disso, notamos uma ausência de métodos de cálculo baseados em estimativas ou subtrações sucessivas. As diferenças e semelhanças refletem as abordagens educacionais adotadas em cada país e ressaltam a necessidade de valorizar e incentivar o pensamento crítico e criativo no ensino da matemática, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo que permita aos alunos desenvolver uma compreensão mais sólida e aplicável das operações matemáticas em diversas situações do cotidiano.

4.4 Integração - barreiras linguísticas

Apresentamos aqui os trechos que subsidiaram a composição da categoria "Integração – Barreiras linguísticas", que teve como regra de codificação as falas dos alunos sobre a inclusão e exclusão educacional. O exemplo de âncora foi: aprendizado/ajuda para compreender o idioma.

A seguir no quadro 13, serão apresentados os excertos que tratam das falas sobre integração – barreiras linguísticas, extraídos das rodas de conversas e entrevistas. Para codificação deste quadro utilizaremos "ACI" para aprendizado/ajuda

para compreender o idioma, seguido por uma numeração sequencial para cada excerto.

Quadro 13: Integração – Barreiras linguísticas

Aluno(a)	Código	Excertos
Jorge	ACI01	Me falta muito mais, para eu aprender o português. Falta um pouco mais.
Katia	ACI02	Aprendi rápido. Porque na minha sala não tinha ninguém venezuelano. Era a única. E a única alternativa era aprender. Ninguém, me ajudava. Eu tinha que adivinhar as palavras.
Nadia	ACI03	Sim, quando eu cheguei aqui no Brasil, tinha bastante colegas na sala do 4º ano, que eles eram venezuelanos e aí eles ficam lá na minha mesa. Sim, na verdade iam lá na minha mesa e falava pra mim o que é isso ou tal. E a professora também, e foi uma semana só com ela e ela sempre explicou pra mim, o que é isso o que é aquilo ou tal.
Arthur	ACI04	É, eu as vezes não falava muito com as pessoas.
Arthur	ACI05	Pesquisadora: E no começo quando você não sabia falar o português quem que te ajudava? Arthur: A Nadia Pesquisadora: E a professora, sabia falar um pouco de espanhol? Arthur: Mais ou menos.
Furio	ACI06	Todo mundo me acha que eu sou brasileiro porque eu falo muito bem, né!
Furio	ACI07	Pesquisadora: Quando você chegou como foi quando as pessoas começaram a conversar com você e elas não sabiam o espanhol? E você não sabia o português? Furio: Eu falava sauhssauhssauhs, eu falava assim porque eu não entendia e eu o quê? E daí eu falava como eu quisesse né? Porque eu me entendia Pesquisadora 1: e elas tentavam explicar pra você as coisas pra você compreender um pouquinho. Furio: uhum, Até que eu comecei a ver filmes, novelas, anime. E eu comecei a entender o que que era.
Katia	ACI08	Pesquisadora 1: A profª não sabia nem pouquinho de espanhol pra te ajudar? Katia: não sabia nada, só sabia de italiano.

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao analisarmos as expressões, as falas e o desenrolar das entrevistas, constatamos que as respostas fornecidas pelos alunos foram imprecisas, pois descreveram vagamente o processo de aprendizagem da língua portuguesa. Amato e Oliveira (2023) comentam sobre esse processo e

As crianças são levadas a conhecer o português muitas vezes já dentro da escola nova, sem um contato prévio com língua, sem uma preparação ou princípios básicos, partindo da ideia dos adultos que será mais fácil para ela uma vez que ela estará imersa no idioma, além disso, em contexto escolar, muitas vezes as relações interculturais não são observadas, gerando conflitos que extrapolam as questões linguísticas (Amato; Oliveira, 2023a, p. 50).

Por meio dos diálogos, observamos que os alunos imigrantes não tiveram alternativa senão adquirir a compreensão da língua portuguesa no contexto escolar o mais rápido possível para começar a se expressar, como relatado na fala de Katia, no excerto de ACI02. Percebemos que essa timidez apresentada pelos alunos ao relatar como foi esse processo de aprendizagem, da aquisição da linguagem, pode ser que esteja relacionada às frustrações ao falar da aprendizagem. Borges (2013, p.160) comenta como os imigrantes ficam vulneráveis às situações traumáticas, pois “[...] o corpo, pela ausência da língua e da linguagem (modos de comunicação), assume o lugar da comunicação com o mundo externo”. Desta forma a autora salienta diante das vivências traumáticas sofridas, os imigrantes podem apresentar alguns diagnósticos como estresse pós-traumático e quadros de ansiedade.

Durante uma das rodas de conversa, ao comunicar aos alunos que apenas venezuelanos participariam da pesquisa, notamos uma expressão de contentamento em seus rostos, ao se verem entre seus pares. Nesse momento, manifestamos interesse em conhecê-los melhor, sua cultura, seu país e o idioma espanhol, oferecendo a tradução das falas e atividades caso não compreendessem o português. Os alunos demonstraram interesse em participar da pesquisa, pois ali as pesquisadoras tratariam os alunos imigrantes de forma igualitária. Não foi necessário ficar recorrendo ao espanhol, pois os alunos demonstravam um entendimento razoável da língua portuguesa.

Apesar da boa compreensão durante toda a pesquisa, os alunos salientaram suas inseguranças quanto à compreensão do idioma, conforme evidenciado nos excertos ACI01, ACI04 e ACI07. Eles relataram episódios de timidez, em que evitaram conversar ou falaram coisas aleatórias na tentativa de ocultar sua dificuldade de entendimento. No ACI07, um aluno mencionou que assistir filmes, novelas e animes o ajudou nesse processo.

Ao dialogar conforme mencionado no excerto ACI06, Furio demonstrou sua felicidade ao perceber que as pessoas o consideravam brasileiro devido à sua habilidade em falar e compreender bem a língua portuguesa. Isso nos indica que ao

dominar o idioma, o imigrante sente-se integrado à comunidade brasileira. Hoje o aluno Furio não apresenta sotaque espanhol, o que revelaria que ele seria um imigrante.

Outro aspecto que os alunos mencionaram foi que se sentiram mais confortáveis quando havia outros venezuelanos em sua sala de aula, pois assim seus colegas de classe e compatriotas podiam auxiliá-los na compreensão da língua portuguesa, conforme evidenciado em ACI02 e ACI03. No entanto, acreditamos que essa sensação de segurança poderia ser proporcionada pelo apoio do professor, já que os alunos podem não encontrar outros colegas de seu país. Ao analisar o excerto ACI03, percebemos que a professora conseguia explicar e traduzir algumas demandas para a aluna. No entanto, nos excertos ACI05 e ACI08, observamos que os professores não estavam aptos a lidar com outro idioma, em específico o espanhol.

O ensino do componente curricular de língua espanhola para as instituições do município de Cascavel, conforme estipulado pela Portaria Nº 330, de 29 de novembro de 2023, é oferecido aos alunos apenas se houver algum professor disponível com formação para lecionar o componente curricular. No entanto, este professor é designado com base na escolha da turma, conforme estabelecido pela portaria, e não é obrigado a ministrar o componente curricular de língua espanhola.

O ensino do componente curricular de língua espanhola é disponibilizado aos alunos a partir do 3º ano do ensino fundamental. Mas,

Art. 36 Para atuar com o Componente Curricular de Língua Espanhola, o Profissional deverá comprovar, junto à direção da Escola, formação específica na área, de acordo com a soma dos critérios elencados a seguir: I. 1,0 (um) ponto a cada 100 horas de curso de Espanhol, ofertado pela Secretaria Municipal de Educação ou outra Instituição; II. 2,0 (dois) pontos – pós-graduação na área específica; III. 3,0 (três) pontos para certificação do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE - nível B1; 4,0 (quatro) pontos para certificação do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE - nível B2; V. 5,0 (cinco) pontos para certificação do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE - nível C1; VI. 6,0 (seis) pontos para certificação do Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira – DELE - nível C2; VII. 7,0 (sete) pontos para graduação em Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola. Art. 37 Para comprovação da certificação do DELE, será exigido o diploma expedido pelo Instituto Cervantes e Ministério de Educação da Espanha ou Declaração do Centro Examinador – DELE no qual realizou os exames ou outra instituição equivalente. **§ 1º A Escola que não possuir em seu quadro funcional Professores habilitados para ministrar aulas de Língua Espanhola deverá deixar a vaga em aberto para Professores transferidos que possuam esta capacitação e a sua devida comprovação. § 2º Não poderá ser ofertado o Componente Curricular da Língua Espanhola em Escolas**

sem Professor com a formação de que trata artigo 36, desta Portaria (Cascavel, 2023, p. 8-9, grifo nosso).

Se não houver um profissional interessado em lecionar esse componente curricular em uma instituição específica, e não for transferido um professor apto, resultará em um ano inteiro sem oferta do componente de língua espanhola. Isso evidencia uma negligência em relação ao idioma espanhol, que é oferecido pelo município. Durante a realização da pesquisa, os alunos de 4º e 5º anos, gozavam de aulas do componente de língua espanhola.

No município de Cascavel, conforme disposto no Art. 18 sobre a organização dos Componentes Curriculares de Ensino Fundamental - Anos Iniciais, o professor que trabalha com língua espanhola, também trabalha com outros componentes, da seguinte forma:

[...] Regente 3: Espanhol, Arte e Educação Física. § 1º Nas turmas do 1º e 2º ano, o Regente 3 trabalhará 2 horas com os componentes de História e Geografia. § 2º **Nas turmas de 3º, 4º e 5º ano, o Regente 3 trabalhará 2 horas com os componentes de Língua Espanhola, História e Geografia** (Cascavel, 2023, p. 5, grifo nosso).

Então, nas escolas em que há professor habilitado para ensinar espanhol, este atualmente ministra apenas duas horas de aulas de espanhol por semana nas turmas de 3º, 4º e 5º ano. Considerando a quantidade de falantes de espanhol matriculados na rede de ensino municipal, o município de Cascavel poderia implementar cursos de espanhol para todos os professores, além de oferecer pelo menos um curso de outro idioma a cada ano, juntamente com cursos sobre estratégias de ensino para facilitar a comunicação com os imigrantes.

Reconhecemos os desafios enfrentados pelas escolas no processo de integração de imigrantes, e por esse motivo defendemos que o município adote estratégias educacionais, promova eventos culturais e desenvolva programas de conscientização. Essas medidas visam criar um ambiente acolhedor e inclusivo, permitindo que os imigrantes aprendam a se comunicar eficazmente e assimilem os conteúdos escolares o mais rápido possível.

Esta seção abordou as barreiras linguísticas enfrentadas pelos alunos imigrantes no processo de integração escolar, destacando as dificuldades na aprendizagem do português. Ficou evidente que a língua desempenha um papel

importante nesse processo, porém, ainda representa uma significativa barreira na escolarização brasileira. Os alunos imigrantes buscaram apoio em colegas que compartilhavam a mesma origem linguística, embora nem sempre há essa possibilidade de encontrar outro colega imigrante disponível para auxílio. Os excertos revelaram que os alunos tiveram que aprender o idioma rapidamente, muitas vezes sem assistência adequada, o que gerou sentimento de insegurança. Amato e Oliveira (2023) ressaltam que a imersão na linguagem sem preparação prévia, pode gerar conflitos interculturais e até mesmo afetar o bem-estar dos alunos. A rede municipal de educação de Cascavel exemplifica esse cenário, demonstrando estar despreparado para incluir falantes de outras línguas no sistema educacional local. A ausência de professores capacitados para oferecer a língua espanhola como parte da grade curricular é um reflexo da necessidade urgente de investimentos em formação e políticas que promovam a inclusão e a diversidade cultural nas escolas.

4.5 Consequências da migração

A seguir, são apresentados os excertos que levaram ao estabelecimento da categoria “consequências da migração”, que teve como regra de codificação as falas dos alunos sobre a discriminação com imigrantes. O exemplo de âncora constituídos é: preconceito/discriminação.

No quadro 14, apresentamos os excertos extraídos das rodas de conversa e entrevistas realizadas com os alunos, o exemplo de âncora e seu código: preconceito/discriminação (PD), seguido de uma numeração sequencial.

Quadro 14: Consequências da migração

Aluno(a)	Código	Excertos
Wallace	PD01	<p>Pesquisadora: na escola quem te ajudava? A prof^a sabia um pouco de espanhol pra te ajudar?</p> <p>Wallace: Não, quando eu comecei eu já sabia falar</p> <p>Pesquisadora: Ah, quando começou você já sabia falar, já tinha um tempo que você estava no Brasil.</p> <p>Wallace: Eu tenho um ano.</p> <p>Pesquisadora: Um ano! mas daí nesse um ano você não estudou? Você ficou um ano fora da escola? Daí você ficava em casa o dia inteiro?</p> <p>Wallace: Fora. Uhum. (assentiu com a cabeça que sim).</p>
Katia	PD02	<p>Lá em Roraima, eu era a única aluna venezuelana, da minha sala, todo mundo dizia, fala, fala. Chegou</p>

		outra menina da Venezuela na minha sala, e eles diziam, fala, fala. Eu não queria falar espanhol, e me obrigaram a falar espanhol com ela, mas eu não queria.
--	--	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta categoria, destacamos a consequência migratória enfrentada pela aluna em PD02, na qual ela se viu obrigada a ajudar outra colega, mesmo contra sua vontade. É importante ressaltar que a responsabilidade de auxiliar o aluno recai sobre o professor e a escola, não devendo ser transferida para um colega de classe, uma vez que isso pode acarretar repercussões negativas para a aluna que foi submetida a prestar ajuda. Durante o processo migratório, é essencial proteger o aluno de qualquer exposição indesejada, priorizando sempre o seu valor e bem-estar. O excerto PD02, foi reutilizado nesta categoria, visto que ele contemplou o objetivo de duas categorias.

Wallace, conforme o excerto PD01, relatou que após sua chegada ao Brasil, passou um ano sem estudar até ser matriculado em uma instituição em Manaus, sua primeira cidade de residência. O atraso ao frequentar uma escola, indica uma possível consequência migratória que pode ser vivenciada por outras crianças imigrantes. A escolarização das crianças deve fazer parte das primeiras ações do processo de acolhimento desses imigrantes.

Amato e Oliveira (2023), salientam que o processo de acolhimento “[...] muitas vezes, acontece de forma voluntária, ou em projetos desenvolvidos por instituições de ensino, religiosas, ONGs ou outras ações da sociedade civil” (p. 50). Porém estes projetos não têm foco direto na criança e sim no adulto:

[...] uma vez que estes precisam entrar no mercado de trabalho para se estabelecerem e se manterem no país. Os cursos têm como foco, geralmente, as primeiras experiências no novo país, abordando temas específicos do mundo adulto, como saúde, emprego, moradia etc (Amato; Oliveira, 2023a, p. 49-50).

Assim, torna-se evidente a urgência de fornecer suporte adequado às famílias, especialmente às crianças que podem sofrer os efeitos negativos da demora no acesso à escolarização. Para o imigrante Wallace, o acesso à educação foi tardio, e se mostrou algo preocupante, pois outros aspectos essenciais, como saúde, alimentação e higiene, podem ser igualmente afetados por essa demora. O fornecimento de assistência abrangente, que vai além do adulto, é vital para garantir o bem-estar das famílias e o desenvolvimento saudável de suas crianças.

Em síntese, a seção abordou as consequências da migração para crianças imigrantes, destacando problemas como discriminação e atraso na escolarização. Os exemplos de Wallace e Katia ilustram como essas questões se manifestam: Wallace passou um ano sem frequentar a escola após chegar ao Brasil, enquanto Katia foi obrigada a falar espanhol para ajudar outra colega, uma responsabilidade que não devia ser imputada a ela. Essas situações revelam a importância de um acolhimento estruturado, que inclui o acesso imediato à educação e suporte emocional, garantindo que as necessidades das crianças sejam prioritárias. Conforme discutido por Amato e Oliveira (2023), a assistência muitas vezes foca mais nos adultos, negligenciando as necessidades específicas das crianças. Portanto, devem ser implementadas ações que garantam o bem-estar integral das famílias imigrantes, com especial atenção às crianças.

4.6 Interação social

Na sequência, apresentamos a última categoria “Interação social”, que foi composta pelas falas dos alunos sobre as interações sociais do imigrante na nova sociedade. Utilizamos como exemplo de âncora: Amizade. Para codificação utilizamos “A”, seguido por uma numeração sequencial para cada excerto.

Quadro 15: Interação Social

Aluno(a)	Código	Excertos
Arthur	A01	Pesquisadora: Você já visitou algum amigo seu aqui, e vai na casa de alguém? Ou fica sempre no apartamento, daí vem pra escola. Arthur: Eu vou né. Mas dos meus familiares.
Carla	A02	Carla: Meus amigos são da escola e uma daqui, e uma que estuda no Castelo Branco.
Furio	A03	Pesquisadora: E você fez bastante amigo na escola? Quem são seus amigos na escola? Furio: Nessa escola? Pesquisadora: sim, nessa. Furio: O Luan, O Santiago do terceiro ano. O Pedro e todos da sala são amigos Pesquisadora: Ali no bairro, você tem amigos brasileiros ou só amigo venezuelano? Furio: Só venezuelano, antes tinha o Gabriel que ele era brasileiro, só que ele se mudou.
Jorge	A04	Jorge: Não sei, porque eu passo com o Arthur, o Wallace, e não com outros brasileiros. Pesquisadora: A, então você não tem muito amigo brasileiro. E você fica com vergonha de conversar

		com o amigo brasileiro ou não? Jorge: Não.
Katia	A05	Pesquisadora: Mas que brincam, tem onde vocês brincar? Katia: É de brincar não muito, porque eles são muito selvagens. Pesquisadora: Como assim? Katia: Eu sou assim, eu não eu não gosto assim de briga, eles brincam de briga e tudo.
Nadia	A06	Pesquisadora: E você fez amigos fora da escola? Você tem amigos por exemplo perto da sua casa? Ou você tem colega só na escola? Nadia: Ah tenho, duas amigas. Pesquisadora: brasileiras ou venezuelanas? Nadia: Não pera. Eu tenho três amigas. Uma da Colômbia e duas brasileiras. Só que essas duas brasileiras uma mora uma casa, é tipo um mini condomínio e do outro lado ela mora. Essa é minha casa que tem um condomínio. E do outro lado ela mora, Mas tipo, só foi num dezembro, no Natal, que eu me juntei com ela, porque, daí eu sempre vejo ela, ela me dá um oi e tudo isso, mas a gente nunca que brinca, assim, porque tipo a minha mãe fica trabalhando e aí é perigo sair da casa.

Ao iniciar as transcrições das entrevistas e rodas de conversas, nos chamou a atenção as falas dos alunos sobre sua vida dentro e fora da escola. Desta forma, criamos a categoria denominada “interação social”, que é a interação da criança imigrante com sua nova sociedade. Surge então, a indagação sobre os sujeitos que cercam o imigrante: Os imigrantes conseguem estabelecer amizades com brasileiros, ou permanecem apenas entre seus pares imigrantes? Essa questão se revela crucial para compreender como essas crianças se inserem e se relacionam dentro do contexto sociocultural do país de acolhimento.

Nos excertos de A02 a aluna salienta que tem os amigos na escola e mais uma colega que estuda em colégio próximo ao bairro. Em A06 a aluna destaca que possui amigos fora da escola, que tem interação com eles. Já A01, relatou que fora da escola só visitas seus familiares e não brinca com outras crianças brasileiras.

Em A03 o aluno relata que tem vários amigos na escola, e que brincava com vários venezuelanos e um brasileiro em seu bairro, mas esse amigo brasileiro mudou para outro bairro, desta forma, só convive com amigos venezuelanos. Já no excerto A05, a aluna pontua que não gosta do tipo de brincadeira que os brasileiros de seu condomínio e residência brincam, desta forma não tem interação com eles. E por último vemos o excerto A04, em que o aluno relatou não ter proximidade com colegas

brasileiros na escola, só com venezuelanos. Este aluno se mudou recentemente para o Brasil. Estava no país há cerca de sete meses, quando participou da pesquisa.

Através das observações realizadas durante as visitas à escola, constatamos que os alunos participantes da pesquisa se agrupavam mais frequentemente com seus compatriotas venezuelanos. Esta percepção foi corroborada não apenas durante os intervalos e antes do início das aulas no pátio, mas também pelas próprias falas dos alunos.

Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) abordam que

[...] não há um padrão único que represente o modo como ocorrem as interações entre os alunos, assim como não se pode afirmar um comportamento típico dos alunos imigrantes, pois alguns se mostraram mais extrovertidos e comunicativos enquanto que outros mais tímidos e silenciosos (Kohatsu; Ramos; Ramos, 2020, p. 6).

Já os autores Silva e Pinezi (2015, p. 4), salientam que “o domínio da língua portuguesa pode ser um fator que dificulta a interação”. Desta maneira, para a efetivação da interação social entre imigrantes e brasileiros, ressaltam a importância de dinâmicas sociais e culturais nos ambientes educacionais, sugerindo a necessidade de estratégias específicas para promover uma interação mais diversificada e inclusiva entre os estudantes.

A seção destacou as dificuldades e dinâmicas das interações sociais entre crianças imigrantes e brasileiras. A análise dos excertos revelou que muitos alunos imigrantes têm dificuldades em formar amizades com brasileiros, muitas vezes interagindo principalmente com compatriotas venezuelanos. Observações feitas durante as visitas escolares confirmam essa tendência de agrupamento entre compatriotas. Fatores como a timidez, diferenças culturais e a falta de domínio da língua portuguesa contribuem para essa segregação social. Estudos de Kohatsu, Ramos e Ramos (2020) e Silva e Pinezi (2015) corroboram essas percepções, destacando a ausência de um padrão único de interação e a importância do domínio do idioma para facilitar a integração.

CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao delimitarmos o objetivo da pesquisa, visamos investigar práticas associadas ao ensino e à aprendizagem da matemática que os estudantes imigrantes venezuelanos manifestaram viver na escolarização brasileira e venezuelana. Para isso foram realizadas rodas de conversa com alunos imigrantes venezuelanos matriculados nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I. Investigar as práticas associadas ao ensino e à aprendizagem da matemática também nos permitiu entender o processo migratório dessas crianças. Dessa forma, muitas das considerações apresentadas no texto foram relativas aos aspectos gerais do processo migratório vivenciado por esses imigrantes.

Nossa revisão de literatura confirmou a impossibilidade de negar que a interculturalidade está presente nas salas de aula. Assim, algo mais efetivo precisa ser realizado e pode ser iniciado pelos profissionais da educação. Para ir ao encontro desse anseio, os profissionais podem utilizar o contexto da sala de aula para que as pessoas de cada uma das nacionalidades, apresentem às demais como é sua cultura, por meio de jogos, dinâmicas e atividades interativas. As escolas brasileiras ao adotarem essas estratégias interculturais, poderão promover a integração e valorização dos imigrantes venezuelanos. Isso inclui a realização de eventos e atividades que abordem aspectos da cultura venezuelana, proporcionando um ambiente acolhedor e inclusivo para esses alunos.

A diversidade pode ser abordada por meio dos costumes, músicas, comidas, clima, localização do país e da história de cada nacionalidade. Para que ao lidar com as diferenças, os alunos e entes educacionais se tornem mais empáticos, tenham mais solidariedade com o imigrante e não promovam a discriminação. Portanto, é preciso que os currículos tragam objetos de aprendizagem como os exemplos acima, que enfoquem a cultura do outro, que permitam que se trabalhe a diversidade cultural na escola ou sala de aula.

Dentre as ações, possíveis os professores podem incentivar a troca de conhecimentos entre os alunos, solicitando que os imigrantes ou até seus familiares compartilhem suas experiências de migração, ou no caso específico da matemática,

demonstrem como aprenderam determinados conteúdo, como realizam determinados processos de resolução como das operações básicas de matemática. A criação de jogos educativos voltados para diferentes idiomas e a realização de feiras sobre os países representados na escola também são medidas importantes para enriquecer o ambiente escolar e fortalecer os laços entre os alunos de diferentes nacionalidades. Essas atividades devem ser constantes e integradas ao currículo escolar, contribuindo para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e diversificada, promovendo assim a valorização da diversidade linguística e cultural presente na escola.

Foi evidenciado nas falas dos alunos participantes da pesquisa, que as escolas venezuelanas enfrentam sérias deficiências em termos de recursos pedagógicos e falta de bibliotecas. Em decorrência da crise socioeconômica e política, do governo de Maduro, professores evadiram das salas de aula e do país, agravando ainda mais a situação educacional na Venezuela. Assim, é possível que haja professores atuando que demonstraram falta de conhecimento em relação aos conteúdos ministrados, o que certamente afeta a qualidade do ensino. Os alunos mencionaram que os professores venezuelanos tinham a prática de punir os alunos que não realizavam as tarefas de casa, incluindo repreensões físicas, o que revela um ambiente escolar inadequado e contraproducente. No entanto, não dispomos de informações, além dos comentários das crianças, para descrever esse fato. Em suma, é necessário a realização de cursos e capacitações aos professores que estão atuando nas escolas venezuelanas, bem como a implementação de políticas eficazes para melhorar as condições de ensino e promover um ambiente escolar seguro e propício ao aprendizado na Venezuela.

Com base na análise das atividades matemáticas realizadas pelos participantes da pesquisa, foi observado que as práticas de ensino e aprendizagem de matemática diferem em alguns aspectos entre o praticado na Venezuela e no Brasil. Na Venezuela, os professores ensinam a divisão utilizando o algoritmo tradicional, pelo processo curto, e utilizam a "comprovação", equivalente à prova real no Brasil, mas que não tem sido empregada. Além disso, no Brasil, os alunos estão aprendendo o algoritmo da divisão pelo processo longo. Por outro lado, no Brasil, os professores costumam solicitar que os alunos expressem as respostas das operações por extenso, o que não é uma prática comum na Venezuela.

De modo geral, os alunos aprenderam as operações matemáticas utilizando algoritmos usuais, tanto no Brasil quanto na Venezuela. A decomposição, por exemplo, só apareceu quando foi solicitado aos alunos que realizassem cálculos sem registrar no papel. Mesmo nessas condições, alguns alunos optaram por realizar mentalmente o algoritmo usual, demonstrando familiaridade com esse método. Outros tipos de algoritmos e formas de registro não foram observados durante a pesquisa, indicando uma possível limitação na variedade de estratégias de cálculo ensinadas aos alunos. Isso sugere que há uma predominância do ensino tradicional dos algoritmos usuais, possivelmente em detrimento de outras abordagens que poderiam enriquecer a compreensão e a flexibilidade no aprendizado das operações matemáticas.

Os dados revelaram algumas das consequências enfrentadas pelos alunos durante o processo migratório, incluindo períodos de até um ano sem acesso à educação. Além disso, os estudantes enfrentaram desafios linguísticos significativos, muitas vezes tendo que recorrer à ajuda de colegas venezuelanos para compreensão da língua portuguesa, devido à falta de preparo da escola e dos professores para lidar com imigrantes cuja língua nativa é o espanhol. Os alunos mencionaram conforto em ter compatriotas em sala de aula, no entanto, acreditamos que essa sensação de segurança poderia ser promovida pelo apoio do professor, ao auxiliá-lo na compreensão da língua e conteúdo, já que os alunos nem sempre encontrarão compatriotas nas salas de aula. É fundamental destacar que a responsabilidade de facilitar a integração e o aprendizado dos alunos cabe à escola e aos educadores, e não aos colegas de classe, uma vez que essa falta de preparo institucional pode resultar em frustração e insegurança por parte dos estudantes. Portanto, é crucial que as escolas adotem medidas adequadas para atender às necessidades específicas dos alunos imigrantes, oferecendo suporte linguístico e cultural para garantir que o acolhimento e a adaptação para o ambiente educacional brasileiro, sejam bem-sucedidos.

O município de Cascavel e as escolas brasileiras precisam considerar a diversidade cultural e o processo migratório presente. É preciso focar na riqueza que é ter no mesmo espaço alunos com experiências tão ricas, como outra linguagem, e não focar na dificuldade que isso também apresenta, ou seja, considerar em sala de aula o que é positivo no processo de imigração. Uma das formas de fazer isso é o

desenvolvimento de eventos culturais e programas de conscientização. Dada a significativa presença de imigrantes de diversas nacionalidades, é fundamental oferecer oportunidades para que os residentes locais compreendam e valorizem as experiências e desafios enfrentados pelos imigrantes. Além disso, é essencial que sejam disponibilizados cursos de idiomas para os professores, garantindo que haja profissionais capacitados para ensinar línguas estrangeiras, como o espanhol.

Os dados nos mostraram que de acordo com a organização do Município de Cascavel, e baseado na portaria que regulamenta a escolha de turmas nas escolas municipais de Cascavel, há um desafio significativo na oferta do componente curricular de língua espanhola em escolas que não possuem professores capacitados. Muitas vezes, as instituições não têm em seu quadro funcional professores habilitados para ministrar aulas de espanhol, resultando em um ano letivo sem a oferta desse componente. Essa situação pode ocorrer devido à falta de profissionais habilitados ou à não transferência de um professor apto para uma instituição específica. Conseqüentemente, evidencia-se uma negligência em relação ao ensino do idioma espanhol, que é uma oferta importante no contexto de um município com alta densidade populacional e que tem recebido muitos imigrantes falantes de espanhol. A falta de oferta de aulas de espanhol pode prejudicar tanto as escolas quanto os alunos.

Diante desse cenário, é essencial que a Secretaria de Educação adote estratégias para garantir a presença de professores capacitados em língua espanhola nas escolas, independentemente da escolha de turmas. Isso inclui a formação contínua de professores por meio de cursos e certificações, além da implementação de políticas que incentivam a transferência de professores qualificados para áreas com maior demanda. Assim, será possível promover uma integração mais efetiva dos estudantes imigrantes, respeitando e valorizando sua diversidade linguística e cultural. Desta forma, destacamos a importância de investir na formação continuada do corpo docente e a oferta de cursos de idiomas para os professores é uma medida essencial para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua origem ou língua materna.

Outro aspecto apresentado na pesquisa é que o município de Cascavel parou de aplicar a prova de classificação e hoje considera a faixa etária da criança para realizar a sua matrícula. Mas até o ano de 2022, era aplicada a prova de classificação

nas escolas. Essa prova era traduzida para o idioma dos alunos, mas versava sobre conteúdo do currículo brasileiro. Entendemos que as provas de classificação aplicadas para os imigrantes no Brasil devem ir além da simples tradução e não se limitar ao currículo brasileiro, pois muitos desses alunos podem não estar familiarizados com aspectos históricos, geográficos e temas como fauna e flora específicos do Brasil. De modo geral, os profissionais não têm conhecimento mínimo de outros idiomas, além do português, o que dificulta a comunicação com o imigrante. No entanto, as equipes pedagógicas deveriam estar preparadas para o atendimento aos imigrantes, para conseguir ensinar, acolher, incluir e auxiliar o aluno imigrante desde a matrícula e em todo seu percurso na instituição.

O fluxo migratório representa um momento histórico para a humanidade, e as crianças e adolescentes que chegam ao nosso país não podem ser negligenciados pelos representantes do governo federal, dos estados e municípios do Brasil. É imperativo que essas crianças recebam atenção e apoio adequados, garantindo seus direitos e promovendo sua integração plena na sociedade.

Com base nas investigações realizadas, tanto na revisão de literatura quanto na pesquisa de campo, enfatizamos a necessidade de elaboração e revisão de políticas públicas de acolhimento e inclusão, que passam pela criação de políticas para a formação dos professores e entes educacionais que atuam com os imigrantes, desde às matrículas, às ações de sala de aula, como é estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação, na sua resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020.

A dissertação explorou a inclusão de estudantes imigrantes venezuelanos no ensino fundamental, com foco na aprendizagem da matemática. Baseado nos dados e nas análises feitas durante a pesquisa, é possível sugerir algumas ações a serem incorporadas às políticas educacionais para melhorar o acolhimento desses estudantes nas escolas brasileiras, que tem os seguintes objetivos:

1. Promover a Inclusão Social e Educacional: Garantir que todos os alunos, independentemente de sua origem, se sintam incluídos e valorizados no ambiente escolar;

2. Facilitar a Aprendizagem: Implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos imigrantes, especialmente na área de matemática;

3. Apoiar a Integração Cultural e Linguística: Criar um ambiente onde os alunos possam compartilhar suas experiências culturais e aprender a língua portuguesa de forma eficaz.

Entre as ações que podem ser implementadas tem-se o seguinte:

Realizar encontros semanais, por meio de rodas de conversa e atividades em grupo, em que os alunos imigrantes compartilhem suas experiências e desafios e se utilizem de jogos e atividades que promovam a interação entre os alunos brasileiros e imigrantes.

Formar grupos de apoio para alunos imigrantes, facilitando a troca de experiências e a construção de uma rede de suporte, com o envolvimento de professores e funcionários na criação de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Realizar treinamento de professores por meio de formação continuada sobre metodologias inclusivas e estratégias de ensino diferenciadas e de sensibilização para a importância da inclusão e do acolhimento de alunos de diferentes origens culturais.

Propor encontros semanais de curta duração em que todos os alunos da escola deixem as suas salas de aula, para participarem de atividades de integração e de discussões sobre as diferenças culturais, experiências educacionais e desafios enfrentados pelos alunos imigrantes.

Oferecer aulas específicas de português para alunos imigrantes, facilitando sua adaptação e compreensão do conteúdo escolar. E realizar eventos culturais nos quais os alunos possam compartilhar suas tradições e aprender sobre as culturas dos colegas.

Solicitar e avaliar os *feedbacks* dos alunos e professores sobre a eficácia das atividades e estratégias implementadas. E monitorar o desempenho educacional dos alunos imigrantes para identificar o que é preciso melhorar e ser ajustado.

Ofertar acompanhamento psicossocial para os alunos imigrantes, ajudando-os a lidar com os desafios emocionais e psicológicos da adaptação a um novo ambiente escolar.

Essa pesquisa mostrou que a inclusão efetiva de alunos imigrantes vai além de estratégias pedagógicas. Envolve a criação de um ambiente acolhedor, em que todos se sintam valorizados e compreendidos. Para as políticas educacionais, isso implica em um compromisso contínuo com a formação de professores, o desenvolvimento de atividades de integração e o apoio psicossocial aos alunos. Ao implementar essas

práticas, podemos transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos, que refletem a diversidade e promovem a igualdade de oportunidades para todos.

Por fim, pesquisas futuras podem priorizar a análise do crescimento demográfico, sobretudo no contexto dos imigrantes venezuelanos, a fim de investigar a qualidade e como tem sido oferecido o ensino a essa comunidade nas escolas brasileiras, em comparação aos seus colegas brasileiros. Isso contribuirá para uma compreensão mais ampla das dinâmicas educacionais e para o desenvolvimento de estratégias eficazes para diminuir essas desigualdades.

REFERÊNCIAS

ACNUR. Integração de Venezuelanos Migrantes e Refugiados no Brasil. **ACNUR**, 2021. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2021/05/5-pages-Integration-of-Venezuelan-Refugees-and-Migrants-in-Brazil-pt.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2024.

ALMEIDA, G. M. R. de; BOENINGER, R. Modalidades migratórias internacionais: da diversidade dos fluxos às novas exigências conceituais. In: BAENINGER, R. (Org.). **Migração internacional**. p.23-34. Campinas: Núcleo de Estudos de População - Nepo/Unicamp, 2013.

ALVES, A. M. M. **O ensino das operações aritméticas nos anos iniciais com sentido: superando o “vai um” e o “pede emprestado”**. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Educação, Centro Universitário Internacional (UNINTER), Curitiba, 2018. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/tcc/o-ensino-das-operacoes-aritmeticas-nos-anos-iniciais-com-sentido-superando-o-vai-um-e-o-pede-emprestado-416484>. Acesso em: 10 nov. 2023.

ALVES, M. de A. **Direitos humanos e cidadania nas aulas de língua portuguesa para imigrantes venezuelanos**. 2021. 59 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Segurança Pública, Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2021.

AMATO, L. J. D. Interculturalidade e língua: uma experiência em uma Escola Municipal de Foz do Iguaçu. In: SOUZA, F. M., ARANHA, S. D. G., (Org.). **Interculturalidade, linguagens e formação de professores**. Campina Grande: EDUEPB, 2016, E-book. p. 17-33. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qbsd6/pdf/souza-9788578793470-03.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2023.

AMATO, L. J. D.; OLIVEIRA, J. N. D. de. Ensino de português como língua de acolhimento para crianças: uma proposta de sequência didática. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 45–62, 2023a. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47803>. Acesso em: 4 nov. 2023.

AMATO, L. J. D.; OLIVEIRA, F. L. Migração e integração: a educação como elo da dinâmica. In: HASHIGUTI S. T, CADILHE A. T., SILVA I. R. (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começo**. 1ed. Campinas: Pontes, 2023b, v. 1, p. 288-314. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/372544840_Transculturalidade_linguagem_e_educacao_dialogos_e_recomecos. Acesso em: 04 nov. 2023.

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

BAENINGER, R. Migrações transnacionais de refúgio: a imigração síria no Brasil no século XXI. In: CIERCO, T., et al. **Série Relações Brasil-Europa 7: Fluxos Migratórios e Refugiados na Atualidade**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, v. 7, 2017. Cap. 2, p. 79-98. Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=95642085-e801-8ef2-1011-9fb8cbbc18c7&groupId=265553. Acesso em: 08 abr. 2024.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de Crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v. 34, n. 1, p. 119–143, 2017. Disponível em: <https://rebeb.emnuvens.com.br/revista/article/view/887>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BAPTAGLIN, L. A; MONTEIRO, P. de S. S. Diversidade cultural: processos migratórios e a educação municipal de Boa Vista-RR. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100302. Acesso em: 22 jun. 2023.

BARBOSA, J. C. Abordagens teóricas e metodológicas na educação matemática: aproximações e distanciamentos. In Oliveira, A, M, P. Ortega o, M, I, R. *at al.* **Abordagens teóricas e metodológicas nas pesquisas em educação matemática** [livro eletrônico]. Brasília: SBEM, 2018. Disponível em: http://www.sbem.com.br/files/ebook_.pdf. Acesso em; 06 mar. 2023.

BATISTA, B. A. **A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso à educação na política migratória brasileira**. 2021. 158 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional - Minter) - Universidade Católica de Pernambuco e ASCES/UNITA. Programa de Pós-graduação em Direito. Recife, 2021.

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

BORGES, L. M. Migração involuntária como fator de risco à saúde mental. REMHU, **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 21, n. 40, p. 151-162, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/remhu/a/5ybFYzvWhw9K6TXFHY9QVpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 29 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13684.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do Estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 ago. 1980. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 24 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 6.964, de 9 de dezembro de 1981. Altera disposições da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que “define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 dez. 1981. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=6964&ano=1981&ato=6f0ETUE50MrRVT4d8>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997 – Define os Mecanismos para a Implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, 23 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Parecer nº01/2020. **Câmara De Educação Básica**. Distrito Federal, 2020.

CARA, D. G. P. **Uma análise sobre a elaboração e resolução de problemas de divisão por alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental**. 2020. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2020.

CARRIJO, M. Educação matemática inclusiva com estudantes imigrantes: sobre conviver e aprender com as diferenças. In: Anais do XXVI Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. **Anais...** São Paulo (SP)

On-line, 2022. Disponível em:

<https://www.even3.com.br/anais/ebapem2022/563150-educacao-matematica-inclusiva-com-estudantes-imigrantes--sobre-conviver-e-aprender-com-as-diferencas/>. Acesso em: 06 set. 2023.

CASCAVEL, Conselho Municipal de Educação de Cascavel. **Deliberação CME Nº 05, de 11 de novembro de 2022** – Estabelece as normas complementares para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Suas Modalidades do Sistema Municipal de ensino de Cascavel/PR. Edição Ordinária - Nº 3357 - Ano XIV - Caderno 3 - Atos do Poder Executivo - Informações Complementares. Cascavel/PR, 2022.

CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº1809/2022 - Departamento Pedagógico - Processo Nº 114530/2022**. Cascavel, 2022.

CASCAVEL, Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 330, de 29 de novembro de 2023**- Estabelece normas para a ocupação de funções, distribuição de turmas, nas Escolas Municipais e no Centro Municipal de Educação Básica para Jovens e adultos Paulo Freire e outras atribuições pertinentes à Secretaria Municipal de Educação para o ano letivo de 2024. Cascavel, 2023.

CASTILHO, A. D. *et al.* **Aventuras de patacalientes Matemática 3er grado**. Cuarta edición. República Bolivariana de Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana / Editorial Escuela - Colección Bicentenario. Abril, 2014.

CARVALHO, A. E. N. de. **O processo de inclusão dos estudantes venezuelanos em uma escola pública da rede estadual de ensino**: uma perspectiva intercultural de educação. 2022. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. G. **Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil**. 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, 2021.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, T.; SILVA, B. 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.

CONTI, K. C.; NUNES, L. M. de A. Cálculo mental em questão: fundamentação teórica e reflexões. **Revemop**, v. 1, n. 3, p. 361-378, 1 set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufop.br/revemop/article/view/1784>. Acesso em: 01 nov. 2023.

CORREA, J. MOURA M. L. S. de. Atração de solução de problemas de adição e subtração por design mental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Porto Alegre, V. 10, 1997. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18810106>. Acesso em: 12 out. 2023.

CUNHA, M. de A. **Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante**. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

DANTE, L. R. **Tudo é matemática 6º ano**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2009.

EBERHARDT, L. D; *et al.* Imigração haitiana em Cascavel, Paraná: ponto de convergência entre história(s), trabalho e saúde. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 42, n. 118, p. 676-686, Jul-Set 2018. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/24>. Acesso em: 28 fev. 2022.

FERREIRA, A. V. S.; LODETTI, M. B.; BORGES, L. M. Recomeço: sofrimento psíquico na imigração involuntária e a política de inclusão nas universidades brasileiras. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.** 29 (63) Sep-Dec 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006309>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FIORENTINI, D. *et al.* O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D.; PASSOS, C. L. B.; LIMA, R. C. R. (Org). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001-2012**. São Paulo: FE/UNICAMP, 2016. p.17-41.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos. 2. ed. Campinas - São Paulo: **Autores Associados**, 2007.

FRANCO. M. E. W. **Possibilidades de viver infância: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos**. 2009. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Área de Ciências Humanas. Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2009.

FURMAN, A. D. C. **Ações públicas e experiências de inclusão: crianças e adolescentes filhos de imigrantes haitianos nas escolas públicas do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas. Curitiba, 2021.

GIOVANNI JÚNIOR, J. R. **A conquista: matemática: 3º ano: ensino fundamental: anos iniciais** – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2021.

GIOVANNI JÚNIOR, J. R. **A conquista: matemática: 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais** – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2021.

GIOVANNI JÚNIOR, J. R. **A conquista: matemática: 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais** – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2021.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 8, p. 155-183, 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322/200>. Acesso em 06 jan. 2023.

GUZMÁN, G. W.; UZCÁTEGUI, P. R.; BRAVO, J. L. Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica: Desafios migratórios contemporâneos. **TraHs Números especiais** n°6. p. 103-121, 2020. Disponível em: http://saber.ucv.ve/bitstream/10872/20726/1/revista_redalec2020.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. São Paulo: DP&A, 2002.

HUANCA, R. R. H. **A resolução de problemas no processo ensino-aprendizagem-avaliação de matemática na e além da sala de aula**. 2006. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática - Área de Concentração em Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. São Paulo, 2006.

KREUTZ, L. Migrações e culturas em diálogo. In: FELGUEIRAS, M, L *et al.* **Cultura Escolar, Migrações e Cidadania**. Porto - Portugal: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação e Autores, 2010, 49-74 p.

KOHATSU, L. N.; RAMOS, M. da C. P.; RAMOS, N. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213834>. Acesso em: 12 abr. 2024.

MARTUSCELLI, P. N. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (Orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: CSEM, 2015, p. 151-168.

MAYRING, P. **Introdução à Pesquisa Social Qualitativa: uma orientação ao pensamento qualitativo**. 5 ed. Weinheim: Beltz. Tradução Hartmut Günther, 2002.

MENA, L. M. Propuesta didáctica que fortalezca la comprensión de la ley de signos, en las operaciones básicas en el conjunto de números enteros para el desarrollo en la solución de problemas. 2017. 119f. Disertación (Magister em Enseñanza) Programa de post-grado en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias. Medellín, Colombia. 2017.

Migrante, Imigrante, Emigrante, Refugiado, Estrangeiro: qual palavra devo usar? **MI Museu da Imigração do Estado de São Paulo**, 2019. Página inicial. Disponível em: <https://museudaimigracao.org.br/blog/migracoes-em-debate/migrante-imigrante-emigrante-refugiado-estrangeiro-qual-palavra-devo-usar>. Acesso em 02 mar. 2023.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOREIRA, J. B.; BORBA, J. H. O. M. Invertendo o enfoque das “crises migratórias” para as “migrações de crise”: uma revisão conceitual no campo das migrações. **Revista Brasileira de Estudos de População**, [S. l.], v. 38, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://rebeq.org.br/revista/article/view/1613>. Acesso em: 22 fev. 2024.

NOBRE, J. D.; SANTOS, J. F.; FREITAS, C. R. A inclusão de crianças em situação de imigrantes na Educação Infantil de Porto Alegre - RS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/114039>. Acesso em: 22 jun. 2023.

NOGUEIRA, F. M. G.; ALVES, B. da S. A educação básica na Venezuela pós-Chavéz: acesso e permanência no contexto da chamada “guerra econômica” (2014-2018). **Revista Educação e emancipação**, 14(2), p.84–106. São Luís, Maranhão, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p84-106>. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVEIRA, C. da S, LACERDA, E. G. O processo de inserção de estudantes venezuelanos nas escolas em Roraima. **Geografia Ensino & Pesquisa**, 26. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499466410>. Acesso em: 22 jun. 2023.

OLIVEIRA, F. L. de. **Acolhimento e integração de crianças refugiadas em escolas públicas da região de fronteira trinacional: um estudo de caso**. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-americanos) Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Latino-Americanos. Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Foz do Iguaçu, 2022. Acesso em 08 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018. Disponível em: <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 13 out. 2023.

PARRA, C.; Cálculo Mental na escola primária. SAIZ, I. (Org). In: **Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas**. Porto Alegre. Artes médicas, 1996. p.186-235.

PASSOS, A, S.; BONHEMBERGER, M. Crianças e adolescentes migrantes em territórios educativos: contextos e possibilidades. **Brazilian Journal of Development**. v. 6, n. 6, 41633–41649. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n6-632>. Acesso em: 08 mar. 2023.

PEREIRA FILHO, E. G. **Migrações internacionais no Distrito Federal: uma análise do perfil migratório laboral na última década (2011-2020)**. 2022. 82 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2022. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/32721>. Acesso em: 21 de jul. de 2023.

PINTO, B. P. BESSA, S. Compreensão da multiplicação por estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental. **Educação em Análise**, Londrina, v. 7, n. 1, p. 185–204, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/45936>. Acesso em: 8 abr. 2024.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ROMERO, A. M. *et al.* **Contemos... 1, 2, 3 y 4 Matemática 1er grado**. Cuarta edición. República Bolivariana de Venezuela: Fundación Editorial El perro y la rana / Editorial Escuela - Colección Bicentenario. Abril, 2014.

SAIZ, I. (Org). Dividir com dificuldade ou a dificuldade de dividir. In: **Didática da matemática: reflexões psicopedagógicas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996. p. 156-185.

SÁNCHEZ, A. T. E. La educación intercultural como principal modelo educativo para la integración social de los inmigrantes. **Cadernos de Dereito Actual**, (4), p. 139–151. Espanha, 2016. Disponível em: <https://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/article/view/75>. Acesso em: 06 set. 2023.

SILVA, J.; PINEZI, A. K. M. Educação e interculturalidade: um estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana. Anais Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: didática e avaliação, 1, 1-6. **Anais...**Rio de Janeiro (RJ), 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/ceduce/2015/TRABALHO_EV047_MD4_SA8_ID918_03052015221240.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

SILVA, L. C. C. **Ressignificando a construção dos algoritmos da adição e subtração**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Pontifícia Universidade Católica (PUC), Belo Horizonte. 2015.

SILVA, L. R. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon**. 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, R. S. **Da (des) esperança à esperança de inserção social da criança imigrante no novo lar: o papel da escola**. 2021. 112 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

SKOVSMOSE, O. Inclusões, encontros e cenários. - **Educação Matemática em Revista**, Brasília, v. 24, n. 64, p. 16-32, set./dez. 2019. Disponível em: http://funes.uniandes.edu.co/24127/1/Skovsmose2019_Inclus%C3%B5es.pdf. Acesso em 29 ago. 2022.

TELES, R. A. M. (Org); PESSOA, C. A. dos S.; ALMEIDA, A. Q. G de; SILVA, R. de L. Algoritmo da subtração: uma análise em coleções de livros didáticos de matemática do 4º e 5º anos do ensino fundamental. In: **Se 18 > 2, então 48,18 > 48,2? Pesquisas e reflexões sobre o ensino de números**. Recife. Editora UFPE. 2020. E-book. p. 144-169. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/353934513_Algoritmo_da_subtracao_uma_analise_em_colecoes_de_livros_didaticos_de_matematica_do_4_e_5_anos_do_ensino_fundamental/citations. Acesso em: 01 nov. 2023.

UNODC, TRACK4TIP. **Relatório situacional Brasil: Tráfico de pessoas em fluxos migratórios mistos, em especial de venezuelanos**. Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime (UNODC), 2021. Disponível em: https://www.unodc.org/documents/lpo-brazil/Topics_TIP/Publicacoes/Relatorio_Situacional_Brasil_T4T.pdf. Acesso em: 24 abr. 2024.

VERGNAUD, G. **A Criança, a Matemática e a Realidade**: Problemas do ensino da matemática na escola elementar. Tradução de Maria Lucia Faria Moro. Curitiba: UFPR, 2014.

VENEZUELA. Ley nº 5.929 del 15 de agosto de 2009. **Ley Orgánica de Educación**. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/583/ley-59292009-ley-organica-educacion>. Acesso em: 01 nov. 2023.

VILLEGAS, M.; BALAGUERA, E.; GARCÍA R. M.; GONZÁLEZ, F. E. Discurso de la Niñez Sujeto sobre la Migración Forzada. **Ciencia y Sociedad**, v. 46, p. 49-67, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/870/87070383004/87070383004.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.