

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS
PÚBLICAS**

ANTONIA DE MEIRA SCHENA

**AÇÕES DE ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES
COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

**CURITIBA
2023**

ANTONIA DE MEIRA SCHENA

**AÇÕES DE ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES
COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Direitos Humanos e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti

Coorientadora: Profa. Dra. Mirian Célia Castellain Guebert.

**CURITIBA
2023**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central
Luci Eduarda Wielganczuk – CRB 9/1118

S324a 2023	Schena, Antonia de Meira Ações de acolhimento e atendimento de crianças imigrantes com deficiência na rede municipal de ensino de Curitiba / Antonia de Meira Schena ; orientador: Lindomar Wessler Boneti ; coorientadora: Mirian Célia Castellain Guebert. – 2023. 75 f. : il. ; 30 cm Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2023 Bibliografia: f. 56-60 1. Direitos humanos. 2. Política pública. 3. Educação inclusiva. 4. Filhos de imigrantes – Educação. 5. Crianças com deficiência – Educação. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Guebert, Mirian Célia Castellain. III. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas. IV. Título. Dóris 3. ed. – 341.27
---------------	--



**Programa de
PÓS-GRADUAÇÃO
EM DIREITOS HUMANOS
E POLÍTICAS PÚBLICAS
PUCPR**

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO Nº. 113
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

ANTONIA DE MEIRA SCHENA

Aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte e três, às catorze horas, na Sala Vinte, localizada no primeiro andar da Escola de Medicina e Ciências da Vida, reuniu-se a banca examinadora constituída pelo professor doutor Lindomar Wessler Boneti e pelas professoras doutoras, Mirian Célia Castellain Guebert, Valquíria Elita Renk e Maria José Menezes Lourega Belli, para examinar a dissertação da candidata: **ANTONIA DE MEIRA SCHENA**, ingressante no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - Mestrado, no primeiro semestre de dois mil e vinte e um, área de concentração: Direitos Humanos, Ética e Políticas Públicas - Linha de pesquisa: Políticas Públicas, Democracia e Educação em Direitos Humanos. A mestrando apresentou a dissertação intitulada: AÇÕES DE ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA. A candidata fez uma exposição sumária da dissertação, em seguida procedeu-se à arguição pelos Membros da Banca e, após a defesa, foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 15:00. Para constar, lavrou-se a presente Ata, que segue assinada pela banca examinadora.

Presidente/Orientador: Prof. Dr Lindomar Wessler Boneti

Coorientadora: Prof^a. Dr^a Mirian Célia Castellain Guebert

Convidada Interna: Prof^a. Dr^a Valquíria Elita Renk

Convidada Externa: Prof^a. Dr^a Maria José Menezes Lourega Belli

Maria Cecília Barreto Amorim Pilla

Prof^a. Dr^a. Maria Cecília Barreto Amorim Pilla

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas
Públicas PPGDH/PUCPR



À minha mãe, Ada, a primeira imigrante
que eu aprendi a admirar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente aos meus orientadores, Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti e a Profa. Dra. Mirian Célia Castellain Guebert por suas preciosas considerações quanto aos encaminhamentos dessa pesquisa. Às professoras da banca de qualificação, Profa. Dra. Maria José Menezes Lourega Belli e Profa. Dra. Valquíria Elita Renk pelo olhar crítico e cuidadoso com a minha pesquisa. À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas – PPGDH, Profa. Dra. Maria Cecília Amorim Pilla e às professoras e professores do programa pelos importantes ensinamentos. À secretária do PPGDH, Maria das Graças Braga Santana, pela atenção e presteza conosco, uma página seria pouco para agradecer por tanta dedicação! Ao grupo de pesquisa “Educação, Migração e Direitos Humanos”, especialmente à Profa. Dra. Maria José e ao Prof. Dr. Nizan Pereira Almeida pelos debates e reflexões provocadas durante os estudos; agradeço também à Dra. Regina Bergamschi Bley por me encorajar no início dessa jornada no mestrado e à Ma. Ana Paula Ribeirete Baena pelas informações compartilhadas de sua pesquisa. Aos colegas do PPGDH, em especial à Ana Lúcia Munhoz de Oliveira, David Rodríguez, Marcos Vinícius Teixeira Siqueira e William Timóteo Santos, pelas conversas, pelo apoio e amizade. Aos meus filhos amados Helena e Henrique, pela compreensão e amor infinito! Ao meu companheiro e melhor amigo, meu esposo Denilson Roberto Schena, por sua dedicação a mim e aos nossos filhos e por caminhar sempre ao meu lado. Aos meus pais, Adolfinha (Ada) e Antônio, pela ajuda e carinho de sempre. Aos meus irmãos, meus sogros, cunhados, cunhadas, sobrinhas e sobrinhos, pela compreensão nos momentos de ausência. À Profa. Dra. Romilda Teodora Ens, por me incentivar a estudar desde a graduação. À minha querida amiga Rosana Minotto, minha professora de matemática na 5ª série, minha gratidão por ter me tirado de um canto da sala e ter me feito sentir importante e pertencente àquela turma. Às minhas amadas amigas Cynthia Werpachowski e Lucinéia Dobrychlop, pela torcida e pelo apoio, vocês são inspirações na minha vida! Às amigas Ana Carolina Furis, Fernanda Rucco Turina, Katyuscia Cohek Cotta, Samanta Gomes, Marcela Marcelo, Viviane de Jesus Valério e ao amigo Pedro Vinícius Brauza. Às amigas e aos amigos que fiz durante minha trajetória na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, equipes gestoras, professoras, professores, funcionárias das empresas de alimentação e limpeza, profissionais de apoio, famílias e estudantes, impossível nomear todos aqui, mas saibam que há um pouco de cada um nesse trabalho. Agradeço especialmente às crianças imigrantes, por compartilharem suas histórias e nos ensinarem importantes lições sobre resiliência. À Kelly Letchakowski do CEIM/SEJUF/PR. À equipe do Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado, em especial à Gislaine Coimbra Budel e à querida Ivana Pinotti, ao Departamento de Ensino Fundamental, especialmente à Professora Simone Zampier da Silva e à equipe de Língua Estrangeira. Às escolas participantes dessa pesquisa; à CAPES. A Deus pelo dom da vida e da saúde. Finalizo meus agradecimentos citando o lema da Pontifícia Universidade Católica do Paraná: “*Scientia, Vita et Fides*” - Ciência, Vida e Fé – que esta tríade esteja sempre em equilíbrio direcionando nossas crenças, valores e atitudes.

“poucas pessoas abandonam a terra natal por vontade própria. Em geral, elas se tornam migrantes, refugiadas ou exiladas constrangidas por forças que não têm como controlar, fugindo da pobreza, da repressão ou das guerras. [...] Algumas sabem para onde estão indo, confiantes de que as espera uma vida melhor. Outras estão simplesmente em fuga, aliviadas por estarem vivas. Muitas não conseguirão chegar a lugar nenhum.”

(SALGADO, 2016)

RESUMO

Este estudo trata sobre a necessidade e a importância de localizar e identificar os estudantes imigrantes com deficiência matriculados no ensino fundamental I da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, bem como verificar a existência de políticas públicas para atendimento desta demanda cada vez maior nos últimos anos na capital paranaense. O notável crescimento do número de migrantes e refugiados no Brasil, na última década, de acordo com dados oficiais, é perceptível inclusive em cidades como Curitiba, que, mesmo não apresentando um número tão expressivo em relação a outras capitais brasileiras que receberam pessoas nesta condição, também contou com um substancial crescimento da população imigrante. É importante considerar que dentre esta população há um número significativo em idade escolar, que ao ser matriculada nas escolas brasileiras, necessita de intervenções específicas de acolhimento e adaptação por parte da comunidade escolar. Diante dessa realidade, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME) publicou, em 2016, o Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na Rede Municipal de Ensino (RME) com o propósito de orientar as escolas sobre o acolhimento destes estudantes, desde o processo de matrícula, como também estratégias didático-pedagógicas diversificadas. Todavia, até o presente momento, não foram identificadas informações a respeito de estudantes imigrantes a partir de 2017. Dessa forma perguntamos, em que medida as ações de acolhimento e de atendimento realizadas pela RME de Curitiba aos estudantes imigrantes com deficiência atingem efetivamente esse referido público? Os objetivos dessa pesquisa são: identificar as ações de acolhimento e acompanhamento da RME de Curitiba aos estudantes imigrantes com deficiência; compreender como ocorre a mensuração de estudantes imigrantes com deficiência matriculados; verificar em que medida as ações de acolhimento e acompanhamento existentes podem garantir o acesso e a permanência desses estudantes. Considerando as especificidades desse projeto de pesquisa, a metodologia adotada nessa investigação consiste na abordagem qualitativa, por meio da pesquisa documental e estado da arte, além de um levantamento de dados utilizando como instrumento de coleta as entrevistas semiestruturadas, de modo presencial, a dois departamentos da SME e a três escolas da RME. Esta pesquisa procura dialogar com os estudos realizados pelo campo dos Direitos Humanos, numa perspectiva interdisciplinar contemplando a Educação Inclusiva, Políticas Públicas e Migração. A expectativa em torno desta pesquisa é promover o debate na Rede Municipal de Educação de Curitiba sobre a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam as especificidades dos estudantes imigrantes.

Palavras-chave: Estudantes Imigrantes; Educação Inclusiva; Direitos Humanos; Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study is about the necessity and importance of locating and identifying immigrant students with disabilities enrolled in Ensino Fundamental I (equivalent to elementary school) of the Municipal Education Network in the context of Curitiba, as well as verifying the existence of public policies to meet this increasing demand in recent years in the capital city of Paraná State. The notable growth in the number of migrants and refugees in Brazil in the last decade, according to official data, is noticeable even in cities like Curitiba, which, although does not present such an expressive number when compared to other Brazilian capitals, has also seen substantial growth in the immigrant population. It is important to consider that among this population there is a significant amount of people at school age, who, when enrolled in Brazilian schools, need, from the school community, specific interventions for their reception and adjustment. Faced with this reality, the Municipal Secretariat of Education of Curitiba (SME) published, in 2016, the Guiding Document for the Policy for Welcoming Foreign Students in the Municipal Education Network (RME) with the purpose of guiding schools on the reception of these students from the enrollment process, as well as diversified didactic-pedagogical strategies. However, from 2017 up to the elaboration of this research project, no information regarding immigrant students with disabilities was identified. In this way, we ask, to what extent do the reception and follow-up actions carried out by RME of Curitiba to immigrant students with disabilities effectively reach this target population? The objectives of this research are: identify the reception and follow-up actions of the RME of Curitiba for immigrant students with disabilities; locate the number of enrolled immigrant students with disabilities; identify the reception actions developed by RME; verify to what extent the existing reception and follow-up actions are effective in order to ensure these students' school access and permanence. Considering the specificities of this research project, the methodology adopted for this investigation consists of a qualitative approach, through documental and state-of-the-art research, in addition to a data survey using semi-structured interviews as a data-collection instrument, being these interviews conducted face to face, with two departments from SME and four schools from RME. This research aims to dialogue with the studies carried out in the field of Human Rights, contemplating Inclusive Education, Public Policies and Migration from an interdisciplinary perspective. The expectation around this research is to promote the debate in the Municipal Education Network of Curitiba about the need for educational public policies that meet the specificities of immigrant students.

Keywords: Immigrant students; Inclusive education; Human rights; Public policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 - Deslocamento forçado global	21
Gráfico 2 - Número de venezuelanos fora de seu país.....	22
Gráfico 3 – Decisões de mérito das solicitações de refúgio no Brasil (por nacionalidade predominante/ano)	24
Imagem 1 – Dimensões organizacionais sobre migração	16
Imagem 2 - Painel Interativo de decisões sobre refúgio no Brasil	25
Imagem 3 - Videoaula de língua portuguesa para migrantes e refugiados	39
Imagem 4 - Curso gratuito de Língua Portuguesa para migrantes e refugiados	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de pessoas em situação de deslocamento forçado no mundo. ...	20
Tabela 2 - Número de matrículas estrangeiras em Curitiba (2014 a 2016).....	43
Tabela 3 - Unidades de ensino por regional	49
Tabela 4 - Número de matrículas de estudantes imigrantes por regional	51
Tabela 5 - Número de estudantes imigrantes com deficiência em inclusão escolar .	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados / Agência da ONU para Refugiados
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CASP	Cáritas Arquidiocesana de São Paulo
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEIM/PR	Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná
CERMA/PR	Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná
CIC	Cidade Industrial de Curitiba
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CSVM	Cátedra Sérgio Vieira de Mello
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DIAEE	Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
NRE	Núcleo Regional de Educação
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas
PcD	Pessoa ou Pessoas com deficiência
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PMC	Prefeitura Municipal de Curitiba
PPGDH	Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas
PUCPR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
RME	Rede Municipal de Educação de Curitiba
SEJU	Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos
SME	Secretaria Municipal da Educação de Curitiba
UE / UEs	Unidade de ensino / Unidades educacionais
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNHCR	<i>United Nations High Commissioner for Refugees / The Un Refugee Agency</i>
UNRWA	Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Próximo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	MIGRAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS, FORMULAÇÕES JURÍDICAS E APRESENTAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS.....	16
2.1	O CONTEXTO DA MIGRAÇÃO FORÇADA NO BRASIL A PARTIR DE 2010	24
2.1.1	O acolhimento de imigrantes no Estado do Paraná na última década	26
2.1.2	Produção acadêmica sobre migração no Brasil	27
2.1.3	A Migração na interface com os Direitos Humanos.....	29
3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O MIGRANTE NO BRASIL: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES.....	33
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES IMIGRANTES	37
3.1.1	Incidências em Políticas Públicas Educacionais para a População Migrante e Refugiada.....	38
3.2	MIGRAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE ACESSO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	42
3.3	A MIGRAÇÃO NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	46
4	AÇÕES DE ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA.....	49
4.1	ESTRUTURA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO	49
4.2	OS RESULTADOS DA PESQUISA	51
4.3	OS DESAFIOS DA PESQUISA	53
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	54
	REFERÊNCIAS	56
	APÊNDICE 1 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / DEF.....	61
	APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / DIAEE.....	62
	APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE1.....	64
	APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE2.....	66
	APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE3.....	68
	APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE4.....	70
	ANEXO 1 – ORGANOGRAMA DA SME	72
	ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DEF.....	73
	ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIAEE	74
	ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA UE	75

1 INTRODUÇÃO

Para compreender um dos motivos da escolha do tema dessa pesquisa busco, para além da minha trajetória acadêmica e profissional, minha primeira referência de pessoa imigrante: Adolfinha Cabello de Meira, minha mãe. Nascida em *San Estanislao*, no Paraguai, em 1949, passou por várias desventuras desde que ficou órfã aos nove anos de idade. Durante sua adolescência ela almejava mudar-se para o Brasil para recomeçar a vida. Foi o que fez, logo que conseguiu sua maioridade. Hoje estou aqui, relembando as histórias que ela ainda conta, ao mesmo tempo, procurando compreender a complexa realidade das pessoas que migram atualmente.

Durante a minha trajetória na graduação em Pedagogia (2001-2005), a questão migratória ainda não estava em voga no Brasil, apesar de ser um país que historicamente acolheu imigrantes de várias partes do mundo. Naquela época, não era comum contarmos com a presença de estudantes imigrantes na universidade e nem mesmo nas escolas de ensino fundamental, dado este observado durante os estágios realizados nas unidades de ensino do município e do estado.

Foi a partir da minha atuação profissional na Rede Municipal de Educação de Curitiba - RME, atuando no setor pedagógico de diferentes unidades escolares que encontrei na migração uma possibilidade para pesquisa, dado a emergência de atendimento que esta população exigia e da falta de aprofundamento dentro da própria RME a respeito dessa temática. Logo que ingressei, em 2010, tomei conhecimento, por intermédio da Equipe de Língua Estrangeira, Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação – DEF/SME, de que havia estudantes oriundos de diferentes nacionalidades matriculados nas escolas centrais de Curitiba, os quais necessitavam de adequações pedagógicas específicas. As informações oficiais do município apontam um aumento significativo desta população, referente ao período de 2014 a 2016. Destaca-se ainda, no referido período, a mudança quanto à predominância da nacionalidade dos estudantes imigrantes. A partir de 2017 não encontramos dados da SME, ao menos disponibilizados publicamente que comprove o crescimento da população imigrante nas escolas municipais anualmente, tampouco sobre a alternância ou prevalência das nacionalidades, no entanto, observa-se no cenário nacional que este público continua a crescer nas escolas brasileiras e que a alternância quanto à nacionalidade persiste, conforme dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra):

A partir dos dados do Censo Escolar, consolidados para o Brasil, verifica-se um aumento expressivo no número de imigrantes matriculados na rede básica de ensino, passando de 41.916 em 2010 para 122.900 em 2020 [...]. Nota-se maior número de estudantes do sexo masculino, principalmente no ano de 2020, e crescimento considerável do número de matrículas para todas as etapas da educação básica (CAVALCANTI, 2021, p.256).

É possível constatar o crescimento do número de estudantes imigrantes nas escolas municipais de Curitiba, conforme os dados oficiais da SME, do primeiro período disponibilizado publicamente, entre os anos de 2014 a 2016, e no último levantamento publicado no *site* da SME, em novembro de 2022, o qual relata que o número de estudantes imigrantes já ultrapassava 2.400, sendo de 44 diferentes nacionalidades (CURITIBA, 2022).

O período inicial pesquisado nessa investigação, a partir de 2010, justifica-se por duas razões principais: o primeiro leva em consideração o início da minha própria trajetória profissional mencionada anteriormente e o segundo refere-se ao início da “década do deslocamento”, conforme as publicações que tratam sobre migração e refúgio, as quais reportam-se à década de 2010 como um marco na história da migração internacional: a *United Nations High Commissioner for Refugees* chama de “*a decade of displacement*” (UNHCR, 2020, p.4); no Brasil, a OBMigra refere-se ao período:

“A década de 2010 [...] pode ser caracterizada como uma das décadas mais dinâmicas e multifacetadas no contexto migratório do Brasil. Observa-se que essa série histórica trouxe mudanças significativas ao cenário das migrações e refúgio no país (CAVALCANTI, 2021, p.8).

Partindo desses cenários é importante considerar que dentre a população imigrante há um número significativo de indivíduos em idade escolar, que, ao ser matriculada nas escolas brasileiras, necessita de intervenções específicas de acolhimento e adaptação por parte dos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. Diante dessa realidade, a SME elaborou e publicou, em 2016, o Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na Rede Municipal de Ensino (RME) com o propósito de orientar as escolas sobre o acolhimento destes estudantes, desde o processo de matrícula, como também estratégias de adequação didático-pedagógicas. Todavia, até o momento da construção do projeto dessa pesquisa, não havia informações acessíveis a respeito

de estudantes imigrantes com alguma deficiência. Dessa forma, perguntamos, em que medida as ações de acolhimento e de atendimento, realizadas pela RME de Curitiba aos estudantes imigrantes com deficiência, atingem efetivamente esse referido público?

Os objetivos dessa pesquisa são: identificar as ações de acolhimento e acompanhamento da RME de Curitiba aos estudantes imigrantes com deficiência; compreender como ocorre a mensuração de estudantes imigrantes com deficiência matriculados; verificar em que medida as ações de acolhimento e acompanhamento existentes podem garantir o acesso e a permanência desses estudantes.

Considerando as especificidades dessa pesquisa, a metodologia adotada nessa investigação é a qualitativa, por meio da pesquisa documental junto aos órgãos oficiais de acolhimento aos imigrantes, quais sejam: em âmbito federal a documentação da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), relatórios e publicações do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) e relatórios anuais do OBMigra; em âmbito estadual as publicações da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU/PR) e em âmbito municipal o Documento Norteador da Política de Acolhimento, mencionado anteriormente, além da legislação sobre migração e educação para os migrantes em esferas federal, estadual e municipal. Foi realizado um levantamento inicial através do procedimento Estado da Arte, para investigar se a temática em questão tem sido pesquisada, bem como compreender a relevância acadêmica e social, direcionando assim a pesquisa em questão. Outro procedimento realizado foi a pesquisa de levantamento junto à SME, utilizando como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas, com o intuito de investigar quantos estudantes imigrantes estão matriculados e de que forma a SME acompanha e orienta o trabalho pedagógico com estes. As entrevistas foram realizadas de forma presencial em dois departamentos e em quatro unidades escolares (UE), tendo como foco o levantamento da quantidade de estudantes imigrantes nas escolas, quais são as suas nacionalidades; se houve e como foi o processo de adaptação e adequação metodológica para estes estudantes; se as escolas receberam estudantes imigrantes com algum laudo ou se houve suspeitas de que o estudante tivesse alguma deficiência. Foi investigado também sobre quais as dificuldades e potencialidades que as escolas percebem no trabalho pedagógico com os referidos estudantes.

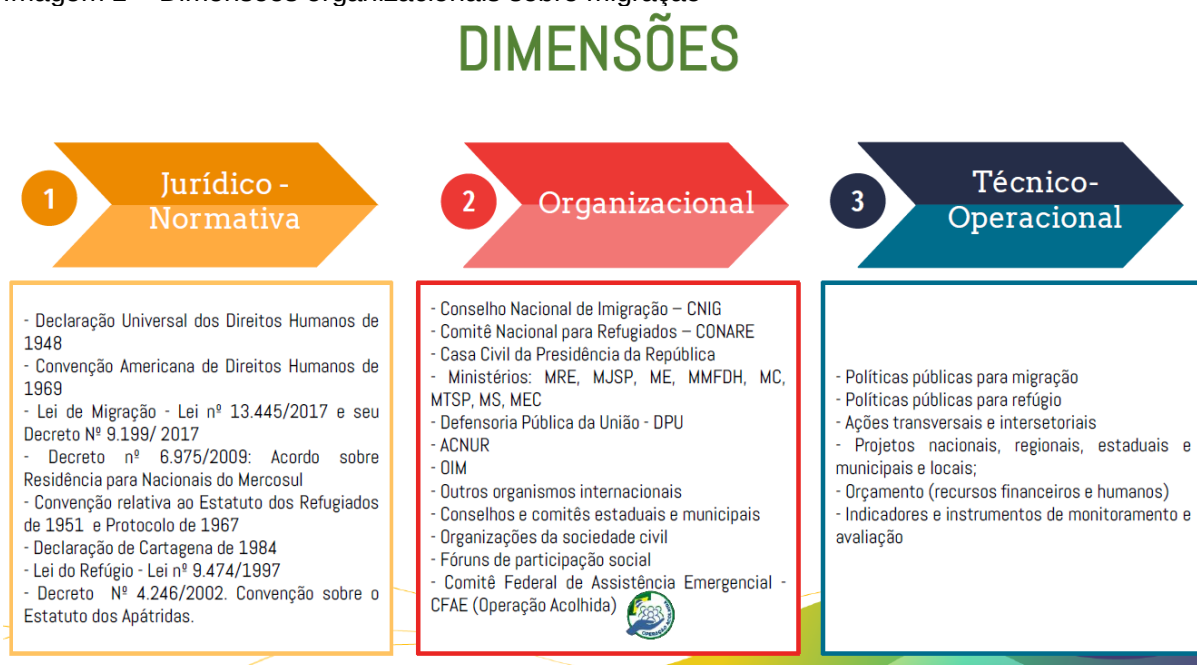
Esta investigação dialoga com os estudos realizados pelo campo dos Direitos Humanos, numa perspectiva interdisciplinar contemplando a Educação Inclusiva, Políticas Públicas e Migração, sendo os principais referenciais teóricos utilizados foram Arroyo, Bauman, Boneti, Candau, Guebert, Santos e Mitler.

Os resultados obtidos nessa investigação sugerem que as crianças imigrantes que possuem laudo/diagnóstico de alguma deficiência, são devidamente acompanhadas por um departamento específico, o qual oferta atendimento educacional especializado a elas independente da condição migratória, ou seja, são atendidas da mesma forma que as crianças brasileiras. No entanto, cabe ressaltar que a questão em torno dos imigrantes em idade escolar ainda não mereceu a devida atenção por parte do poder público municipal, ao menos no que se refere ao acompanhamento pedagógico, pois foi verificado junto às unidades escolares entrevistadas que as maiores dificuldades encontradas se deram em relação ao processo burocrático de matrículas, à comunicação com os estudantes e suas respectivas famílias e, ainda, em relação às adequações pedagógicas, cabendo às próprias unidades escolares elaborarem estratégias específicas para estes fins. A expectativa em torno desta pesquisa é promover o debate na Rede Municipal de Educação de Curitiba sobre a necessidade de políticas públicas educacionais que atendam as especificidades dos estudantes imigrantes.

2 MIGRAÇÃO: ASPECTOS CONCEITUAIS, FORMULAÇÕES JURÍDICAS E APRESENTAÇÃO DE DADOS ESTATÍSTICOS

Trataremos, inicialmente, de apresentar as informações pesquisadas sobre migração sob as seguintes dimensões: conceitual, jurídico normativa e organizacional. A sistematização, a seguir, proposta por Sampaio¹ (2022) sugere:

Imagem 1 – Dimensões organizacionais sobre migração



Fonte: SAMPAIO, 2022.

Para compreender a complexidade do que significa o termo migração, recorreremos aos conceitos adotados nos documentos oficiais, como da OBMigra e do ACNUR. Primeiramente, o termo *migrante*, o qual é amplamente utilizado em documentos e relatórios oficiais, e faz referência àquele que se desloca, tanto internamente² quanto internacionalmente.

¹ Juliana de Almeida Sampaio foi Coordenadora-geral na Secretaria Nacional de Proteção Global do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos na gestão federal anterior. Atualmente integra o Grupo de Trabalho: Migrações, Apátridia e Refúgio na Defensoria Pública da União.

² As pessoas que migram internamente em seu país, são denominadas *deslocados internos*, “são pessoas que foram forçadas a deixar suas casas para ir a outro lugar em seu próprio país, em busca de proteção e segurança [...] se deslocam forçosamente, mas não conseguem ultrapassar as fronteiras do próprio país” (ACNUR *et al.*, 2019, p.16). Os deslocamentos internos compõem a maior fração quando se refere a migração forçada no mundo.

Um termo abrangente, não definido no direito internacional, que reflete o entendimento leigo comum de uma pessoa que se muda de seu local de residência habitual, seja dentro de um país ou através de uma fronteira internacional, temporária ou permanentemente, e por vários motivos. O termo inclui várias categorias legais bem definidas de pessoas, como trabalhadores migrantes; pessoas cujos tipos particulares de movimentos são legalmente definidos, como migrantes contrabandeados; bem como aqueles cujo status ou meio de movimento não são especificamente definidos pela lei internacional, como estudantes internacionais (OIM, 2022).

Conforme o documento do ACNUR *et al.* (2019, p.10) “Alguns especialistas [...] aconselham o uso do termo migrante quando se trata de migrações entre países, por ser abrangente e não simplista”. No Brasil este termo foi vetado na Lei de Migração (BRASIL, 2017), por estabelecer “conceito demasiadamente amplo”; a referida Lei ainda conceitua os termos *imigrante*³ e *emigrante*⁴. Para delimitar o público-alvo dessa pesquisa, adotaremos o termo imigrante em referência aos indivíduos matriculados na RME de Curitiba, que são oriundos de outros países, independente da condição de migração.

A Lei do Migrante - Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 - foi aprovada no Congresso Nacional em substituição ao Estatuto do Estrangeiro; o referido estatuto foi elaborado em 1980, período da ditadura civil militar e trazia em sua concepção a ideia de que o *estrangeiro* é aquele que é estranho ao território e se configura em potencial ameaça à Segurança Nacional (ACNUR *et al.*, 2019, p.16). O termo “estrangeiro” ainda é bastante utilizado, sobretudo em mídias tendenciosas que reforçam o estereótipo do forasteiro, aliado a isso, há também a utilização de expressões como “crise migratória ou crise de refugiados” que favorecem a construção de ideias e atitudes xenofóbicas em relação aos imigrantes.

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

³ “II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;” (BRASIL, 2017).

⁴ “III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;” (BRASIL, 2017).

Existe, ainda, um tipo de migração definido pela Agência da ONU para Refugiados (ACNUR) como “deslocamento forçado”, movimento este que é decorrente da exclusão social gerada pela acumulação desigual do capitalismo em cenários geopolíticos marcados por áreas de influência. Desequilíbrios que são parte constituidora da globalização econômica, ou seja, o acelerado e insustentável progresso continuado exige sacrifícios como miséria, fome, guerras, desequilíbrios ambientais, vindo a provocar grandes êxodos populacionais em busca de condições dignas de vida e de trabalho.

O deslocamento forçado pode gerar o deslocamento interno, que se refere às “pessoas que se veem obrigadas a abandonar o seu local de origem ou residência porque temem pelas suas vidas [mas] não chegam a cruzar uma fronteira internacional” em busca de proteção (ENAP, 2021, p.8), conforme mencionado anteriormente, o deslocamento interno compõe o maior número de pessoas quando se trata da migração forçada (ACNUR *et al.*, 2019, p.16). Não obstante, quando as pessoas que são forçadas a se deslocar conseguem ultrapassar os limites de seu país de origem, estas podem obter o *status* de refugiado, desde que requeiram e atendam aos critérios estabelecidos pelos tratados internacionais.

O *refugiado* refere-se “a pessoa que foi forçada a deixar seu país de origem e requer ‘proteção internacional’ devido a fundado temor de perseguição e risco de violência” (ACNUR *et al.*, 2019, p.19), esta definição é baseada na Convenção de 1951, um importante marco estabelecido pela Organização das Nações Unidas (ONU) para proteção de pessoas forçadas a migrar no período pós Segunda Guerra Mundial:

A Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados foi formalmente adotada em 28 de julho de 1951 para resolver a situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial. Esse tratado global define quem vem a ser um refugiado e esclarece os direitos e deveres entre os refugiados e os países que os acolhem (ONU, 1951).

Apesar da referida Convenção limitar geográfica e temporalmente quem viria a ser refugiado, é a partir dela que os países signatários passaram a elaborar e/ou instituir suas próprias diretrizes migratórias. Outro importante marco é o Protocolo de 1967, de autoria da ONU, que veio a ampliar “o mandato do ACNUR para além das fronteiras europeias e das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial” (ACNUR, 2022).

Há ainda o termo *apátrida* o qual é utilizado para designar “as pessoas que não são titulares de nenhuma nacionalidade e também não são considerados nacionais de nenhum Estado” (ACNUR *et al.*, 2019, p.16); estima-se que, em 2020, havia mais de 4 milhões de pessoas na condição de apátridas pelo mundo, mas é difícil precisar este número, pois aos apátridas é negado o direito à cidadania, são pessoas que, juridicamente, não existem.

Sem cidadania, os apátridas geralmente não têm acesso a serviços essenciais, incluindo cuidados de saúde.

[...]

Um número considerável de apátridas também está sendo mantido em detenção prolongada antes da deportação, porque não são considerados residentes legais e não há país para onde deportá-los (ACNUR, 2020).

Para enfrentamento dessa invisibilidade, o ACNUR lançou em 2014 a campanha global “Eu Pertencço”⁵, a qual pretendia eliminar a apatridia em um prazo de até 10 anos. Vários países, incluindo o Brasil, adotaram medidas para facilitar a identificação e a obtenção de cidadania, garantindo assim o acesso aos serviços públicos essenciais e aos direitos humanos básicos.

Após esses conceitos iniciais, retornaremos à questão da migração forçada devido aos números alarmantes dos últimos anos e, principalmente, pela condição de vulnerabilidade a que essa população está sujeita. Anualmente o ACNUR publica um relatório sobre deslocamento forçado no mundo, o Relatório de Tendências Globais⁶, tal documento apresenta dados sobre a população atendida por este órgão, bem como pela Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina no Oriente Próximo (UNRWA). Segundo os relatórios publicados, pode-se observar um substancial aumento de pessoas em situação de deslocamento forçado no decorrer dos anos, ao que o Relatório de Tendências Globais de 2019 se referiu como “*A Decade of Displacement*”, foram pelo menos 100 milhões⁷ de pessoas de 2010 a 2019 (UNHCR, 2020, p.4, tradução nossa).

⁵ Originalmente a campanha é denominada *#IBelong*.

⁶ Originalmente os relatórios são publicados em inglês - *Global Trends* - no site do *The UN Refugee Agency* - UNHCR.

⁷ Pelas informações contidas na Tabela 1 pode-se observar que já nos três primeiros anos (2010 a 2012) estes dados ultrapassam as 100 milhões de pessoas, dessa forma, a sentença correta seria: foram pelo menos **500 milhões** de pessoas de 2010 a 2019.

A tabela a seguir apresenta informações sobre a década mencionada anteriormente, acrescida dos dados atualizados do *Global Trends 2021*.

Tabela 1 - Número de pessoas em situação de deslocamento forçado no mundo.

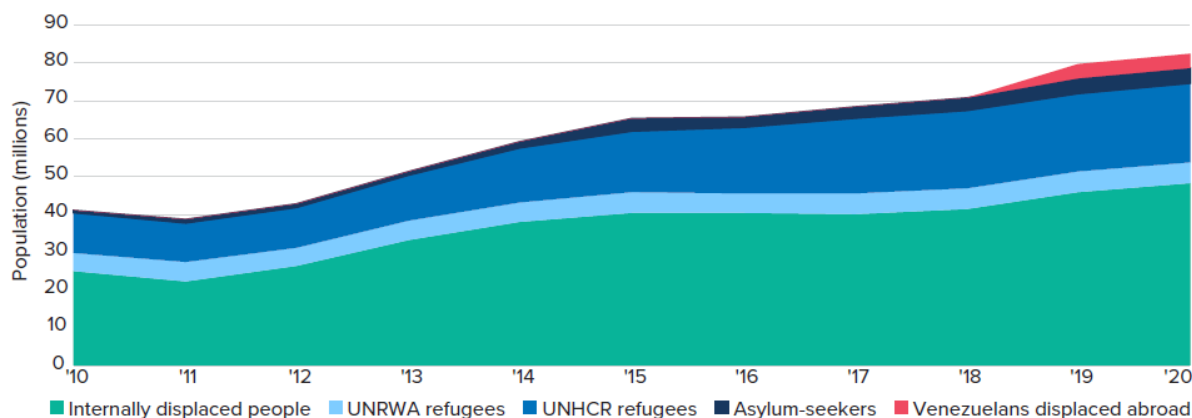
ANO	Número de pessoas deslocadas
2010	41,1 milhões
2011	38,5 milhões
2012	42,7 milhões
2013	51,2 milhões
2014	59,2 milhões
2015	65,1 milhões
2016	65,5 milhões
2017	68,5 milhões
2018	70,8 milhões
2019	79,5 milhões
2020	82,4 milhões

Fonte: Organizada pela autora com base no Relatório de Tendências Globais 2020.

Esse crescimento observado na tabela anterior nos leva a refletir sobre quem são essas milhões de pessoas, suas nacionalidades, suas religiosidades, culturas, gênero, faixa etária, quais são os países que as recebem e de que forma são recebidas no país de acolhimento.

Conforme os dados mais recentes divulgados pelo UNHCR (2021, p.4), em 2020 foram aproximadamente 82,4 milhões de pessoas deslocadas forçadas no mundo, sendo 20,7 milhões refugiados sob o mandato da ACNUR, 5,7 milhões de refugiados palestinos sob o mandato da UNRWA, 48 milhões de deslocados internos, 4,1 milhões de pessoas solicitantes de refúgio e 3,9 milhões de venezuelanos deslocados fora de seu país, vide gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Deslocamento forçado global



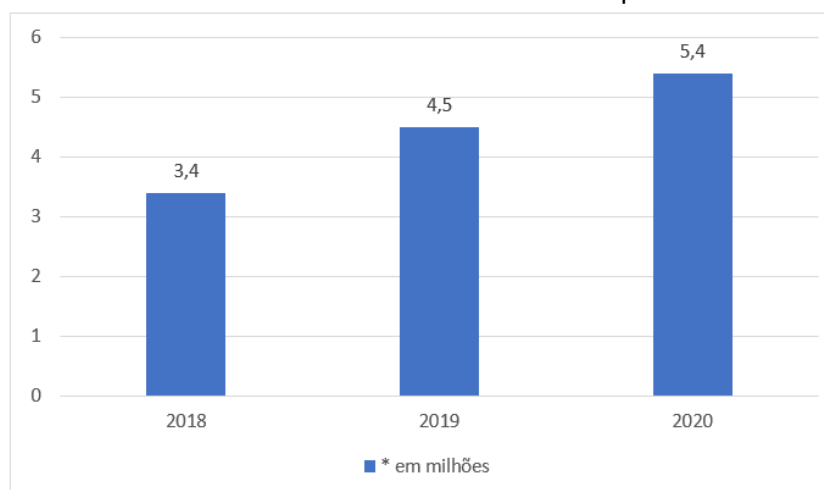
Fonte: UNHCR, 2021, p.6.

Cabe destacar o caso venezuelano, conforme as informações apresentadas no referido relatório, que, em 2020, o número de venezuelanos em situação de deslocamento internacional forçado é ainda maior se considerarmos os 3,9 milhões já mencionados, acrescermos o número de venezuelanos na condição de refugiados e ainda os requerentes de refúgio, atingindo a marca de 4,9 milhões de venezuelanos fora de seu país. Ainda, conforme os dados de deslocamento forçado nas Américas, observamos que neste território o movimento migratório

[...] apresenta-se definitivamente marcado pela crise migratória venezuelana. No final de 2019, segundo dados das Nações Unidas, cerca de 4.5 milhões de venezuelanos encontravam-se em situação de deslocamento internacional forçado, dos quais 93.300 eram refugiados, 794.500 solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e cerca de 3.6 milhões encontravam-se deslocados no exterior (SILVA, *et al.*, 2020, p.10).

É importante considerar que a partir de 2018 a Venezuela aparece em destaque como um dos países onde mais houve migração de pessoas para o exterior, fluxo que já vinha ocorrendo há vários anos, mas que se acentuou entre 2017 e 2018, conforme informações oficiais, cerca de 5500 venezuelanos deixaram seu país diariamente em 2018 (ACNUR, 2018).

Gráfico 2 - Número de venezuelanos fora de seu país



Fonte: Organizado pela autora com base nos Relatórios de Tendências Globais 2018, 2019 e 2020.

Marcado por uma profunda crise política, econômica e social, a população venezuelana busca refúgio em países próximos como Colômbia, Peru, Brasil, entre outros países latino-americanos. Em resposta a esse fluxo intenso, o ACNUR em parceria com a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e outras organizações não governamentais que atendem a população migrante e refugiada, elaboraram o Plano Regional de Resposta Humanitária para Refugiados e Migrantes da Venezuela (RMRP)⁸, com o objetivo de estabelecer ações de inclusão econômica e social nos países de acolhimento.

A partir deste cenário de migração internacional, o qual apresentamos com destaque a migração venezuelana, percebemos uma alternância e um crescimento em relação aos países que migram, conforme destaca Bauman:

Considerando-se tudo isso, do modo como as coisas estão e prometem continuar por muito tempo, é improvável que a migração em massa venha a se interromper, seja por falta de estímulo, seja pela crescente engenhosidade das tentativas de sustá-la (2017, p.10).

A engenhosidade a que se refere este autor trata das tentativas equivocadas de construir barreiras para impedir o fluxo migratório em alguns países: cercas de arame farpado, muros etc. Tais ações revelam o repúdio de alguns países em tratar da questão migratória com humanidade e como fenômeno próprio e histórico do ser

⁸ Título original: *Regional Refugee and Migrant Response Plan For Refugees And Migrants From Venezuela*.

humano, “A história da espécie humana já conheceu um bom número de mudanças e deslocamentos de grandes partes ou da totalidade das sociedades” (BAUMAN, 2017, p.70).

As fragilidades da era moderna, apontadas por Bauman, vem cada vez mais se intensificando e produzindo a ideia de que o ser humano pode ser descartado na medida em que não tem mais utilidade para um determinado local, ou ainda, que podem ser desumanizados. As constantes calúnias veiculadas, principalmente, em mídias tendenciosas e/ou por governantes extremistas geram um processo de desumanização das pessoas migrantes,

A desumanização abre caminho à exclusão da categoria de seres humanos legítimos, portadores de direitos, e leva, com nefastas consequências, à passagem do tema da migração da esfera da ética para a das ameaças à segurança, prevenção e punição do crime, criminalidade, defesa da ordem e, de modo geral, ao estado de emergência comumente associado à ameaça de agressão e hostilidades militares (BAUMAN, 2017, p.84).

Nessa perspectiva das fragilidades da humanidade, se estabelece ao migrante refugiado mais alguns obstáculos, além dos que o forçou a sair de seu país de origem: o de receber um tratamento digno e humano no país de acolhida.

As migrações internacionais, muitas vezes forçadas, engendram mudanças e rupturas na conjuntura social das famílias, provocando transformações nas relações afetivas, sociais, culturais, políticas e econômicas. Tais mudanças implicam a necessidade de adaptação do sujeito a uma nova cultura, uma nova língua, a um diferente meio ambiente, muitas vezes atravessado pela necessidade não somente de adaptação, mas da criação de estratégias para sobreviver em espaços hostis, oriundas da condição de migrante [...] (ALVARENGA, 2020, p.180).

Assim, configura-se a necessidade do desenvolvimento de estratégias humanizadas de acolhimento aos imigrantes e refugiados por parte dos países acolhedores, as quais possam mitigar os prejuízos que esta população enfrenta ao sair de seu país e ao adentrar em um novo território.

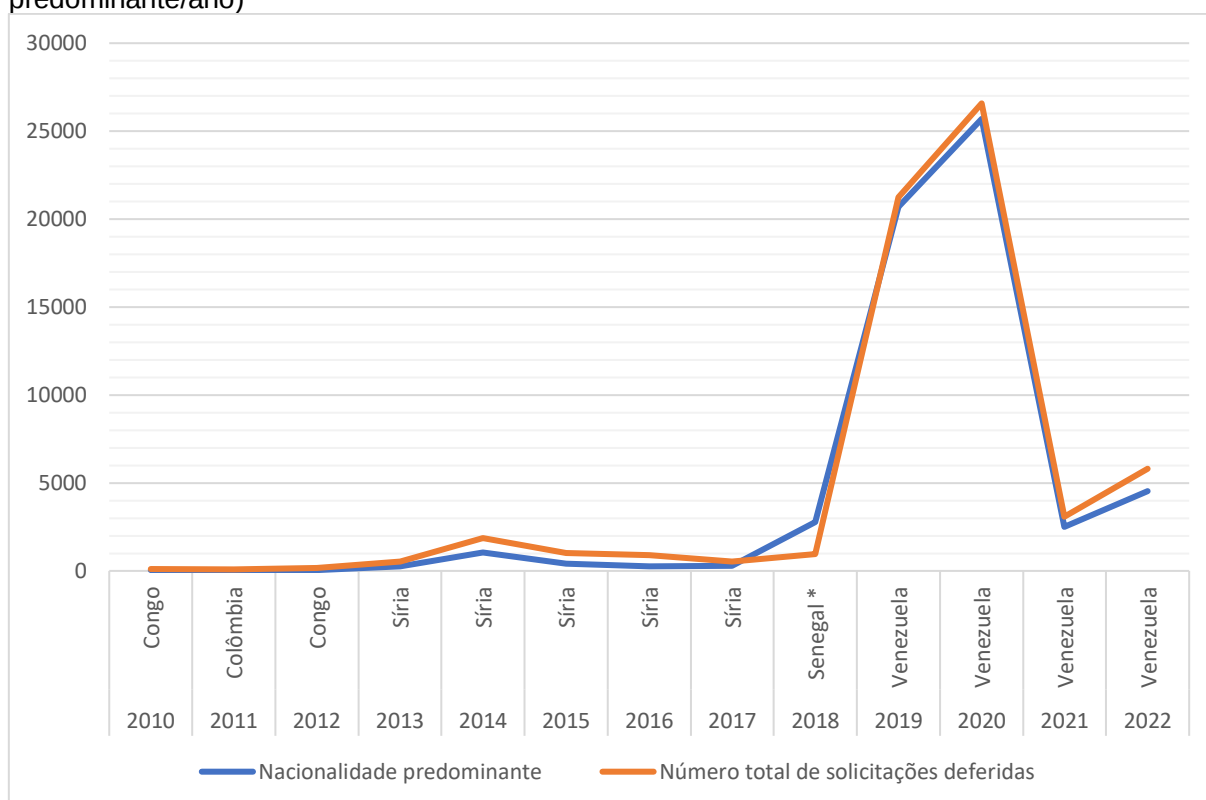
2.1 O CONTEXTO DA MIGRAÇÃO FORÇADA NO BRASIL A PARTIR DE 2010

Pode-se situar o movimento migratório no Brasil a partir de diversos documentos publicados pelas instituições e organizações que realizam atendimento e monitoram a população imigrante, como o OBMigra e o CONARE.

De acordo com os dados e informações discutidos neste documento, durante o período 2011-2020, constata-se a consolidação do Brasil como País destino, marcado pela pluralidade de nacionalidades de imigrantes e refugiados. Um elemento singular da década foi a chegada dos chamados novos fluxos migratórios no Brasil, primeiramente procedentes de diferentes regiões do Sul Global e, nos últimos anos, com a consolidação dos imigrantes latino-americanos, liderados por haitianos e venezuelanos, que compõem as principais nacionalidades em termos numéricos no País (CAVALCANTI, 2021, p.6).

Segundo dados do CONARE, dentre as solicitações de refúgio deferidas desde 2010, predominam as nacionalidades venezuelana, síria e congoleza, no entanto, quando se trata do número de solicitações de análise, a predominância de nacionalidades apresenta variações, conforme demonstra o gráfico abaixo:

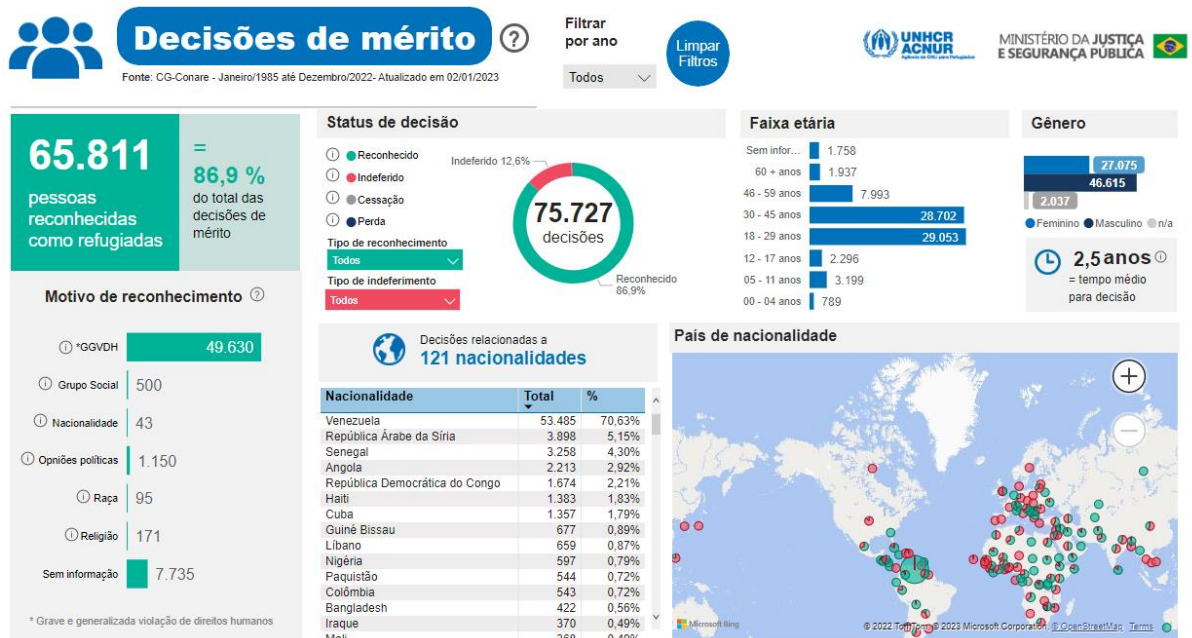
Gráfico 3 – Decisões de mérito das solicitações de refúgio no Brasil (por nacionalidade predominante/ano)



Fonte: Organizado pela autora com base no Painel Interativo de decisões sobre refúgio no Brasil.
 *Em 2018, das 2779 solicitações de refúgio de senegaleses analisadas, somente um caso foi deferido.

Importante considerar que o Painel Interativo de decisões sobre refúgio, desenvolvido pelo ACNUR em parceria com o CONARE⁹, informa somente as solicitações analisadas por ano, independente do resultado. Cabe observar também que estes números não representam a totalidade de solicitações por ano, as quais representam um número muito maior, conforme constam nos relatórios do próprio CONARE.

Imagem 2 - Painel Interativo de decisões sobre refúgio no Brasil



Fonte: ACNUR, 2023.

Destaca-se que o Brasil tem sido, desde 2019, um dos destinos da migração venezuelana, sendo a porta de entrada para estes imigrantes o Estado de Roraima, mas outros Estados da região Norte, da mesma forma, também são procurados para solicitações de reconhecimento da condição de refugiado. Por sua vez, no Sudeste e no Sul, respectivamente, os Estados de São Paulo e Paraná também concentram grande número de solicitações, no entanto, estes possuem maior diversidade étnica em relação ao país de origem dos refugiados. Segundo dados da Polícia Federal Brasileira, venezuelanos e haitianos

⁹ Com base no banco de dados do CG-CONARE. Para solicitar o pedido de refúgio, o imigrante precisa preencher um formulário chamado SISCONARE, uma plataforma digital que reúne dados e microdados que podem gerar estatísticas sobre o perfil dos solicitantes de refúgio no Brasil, como nacionalidade, faixa etária, gênero etc.

representaram 85,2% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado registradas no Brasil, no ano de 2019. Representatividade pouco inferior àquela alcançada no ano de 2018, quando estes grupos de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, em conjunto, representaram 85,7% do total de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado registradas no Brasil (SILVA, *et al.*, 2020, p.28).

O referido cenário leva, portanto, a pensar sobre os impactos deste aumento significativo da população migrante no Brasil. Cabe refletir atentamente sobre as políticas públicas brasileiras no campo da educação e dos demais direitos fundamentais, tendo em vista a garantia, a estes sujeitos, das condições necessárias para uma sobrevivência digna.

É, de certa forma, comum ouvir pessoas imigrantes afirmando que “só querem um emprego e um local seguro para ficar”. Ao adentrar em outro país, os migrantes enfrentam ainda a incerteza em obter um trabalho digno:

"Há um grande contingente de mão de obra disponível e pessoas necessitando sobreviver. Os venezuelanos estão aceitando trabalhar por muito pouco e na informalidade. Então, trabalham sem carteira assinada, trabalham por diária, até por um prato de comida. Existem relatos de venezuelanos que estão sendo aliciados para fazendas pra trabalho escravo e também para exploração sexual" (PIMENTA, apud. AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS, 2018).

Esse depoimento chama a atenção sobre uma das dificuldades enfrentadas pela população migrante venezuelana para se estabelecer no Brasil: os subempregos, o grande fluxo de mão de obra barata, a precarização do trabalho, o trabalho análogo à escravidão e, ainda, a exploração sexual.

2.1.1 O acolhimento de imigrantes no Estado do Paraná na última década

No Estado do Paraná foi implantado, em 2012, através da Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU), um comitê específico para acompanhar a questão migratória no estado, orientando os servidores públicos e direcionando ações com o intuito de garantir a proteção e a garantia dos direitos dos imigrantes.

Face a essa nova realidade migratória, o estado brasileiro necessita avaliar e reformular suas práticas em decorrência dos diversos aspectos das migrações, oportunizando inserção de temas, demandas e sujeitos. Por outro lado, a sensibilização e a atenção pública voltadas aos Migrantes, Refugiados e Apátridas destacam o papel das Políticas Públicas no sentido de assegurar direitos fundamentais por meio de ações ou planos nas esferas nacional e estadual (PARANÁ, 2014, p.13).

O Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes do Paraná (CERM), ligado à Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos promoveu debates e conferências para a apresentação de propostas, começando assim a planejar ações e estratégias visando a promoção e garantia dos direitos de migrantes, refugiados e apátridas; em 2014 foi publicado um documento denominado “Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/2014-2016”, o qual foi elaborado intersetorialmente contando com a participação de diversas Secretarias do Estado, além de entidades não governamentais, como a Universidade Federal do Paraná, a Casa Latino Americana e a Pastoral do Migrante. O referido documento já se encontra na 2ª edição e tem promovido importantes ações para esta demanda presente no Estado, além da crescente participação de entidades da sociedade civil organizada. Como desdobramento desse plano inicial, se deu a criação do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná (CERMA/PR) em abril de 2015 em substituição ao antigo conselho CERM. E mais tarde, em 2016, a criação do Centro de Informação para Migrantes, Refugiados e Apátridas do Paraná (CEIM/PR).

A criação do CERMA e do CEIM, se configuram em importantes ações do Estado do Paraná, pois através dessas organizações se discutem, planejam e implementam políticas públicas de atendimento e promoção dos direitos da população imigrante presente no Paraná.

2.1.2 Produção acadêmica sobre migração no Brasil

Para além da pesquisa documental apresentada nas seções anteriores, realizou-se um estudo tipo Estado da Arte, para levantar de modo qualitativo sobre a produção acadêmica a respeito da migração no contexto da educação inclusiva no Brasil. Foram utilizadas as plataformas de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com os descritores:

“criança migrante”, “migrantes com deficiência”, “inclusão escolar de crianças migrantes” com recorte temporal de 2010 a 2020.

O primeiro termo pesquisado na BDTD, resultou oito ocorrências, sendo duas repetidas, portanto sete pesquisas acadêmicas: quatro dissertações e três teses. Dentre estes estudos, um deles trata do componente curricular Arte como elemento de inclusão e aproximação cultural das crianças migrantes de diferentes nacionalidades no contexto escolar; outros dois estudos tratam da trajetória de vida de crianças migrantes na educação infantil, porém ambos tratam da migração interna; duas pesquisas versam sobre diretrizes de proteção às crianças migrantes, na perspectiva dos direitos humanos e do direito internacional. E por fim, duas pesquisas que mais se aproximaram do nosso foco de estudo foram as que trataram de políticas públicas educacionais de acolhimento às crianças e adolescentes em escolas públicas.

O segundo termo pesquisado, “migrantes com deficiência”, apresentou 86904 resultados na plataforma da CAPES, no entanto, alguns destes trabalhos são relativos às políticas públicas para pessoas migrantes, sem categorizar especificamente o sujeito com deficiência ou ainda, a grande maioria dos resultados abordam as políticas públicas para as pessoas com deficiência sem considerar a questão migratória. Uma pesquisa mais refinada na BDTD, utilizando o mesmo termo, traz como único resultado a tese intitulada “Pessoas com deficiência: uma avaliação de migrantes e não-migrantes no município de Uberlândia, Minas Gerais, nas décadas de 1990 e 2000” (BERTOLUCCI JÚNIOR, L., 2013), a qual apresenta um estudo de caso sobre pessoas com deficiência (PcD) associadas a migração interna no município de Uberlândia/MG; apesar da pesquisa não discutir a questão migratória internacional, o texto traz importantes reflexões sobre a falta de investigação sobre pessoas com deficiência que se deslocam internamente no Brasil.

A análise do estudo de caso de Uberlândia pretende levantar questões importantes sobre uma realidade brasileira pouco investigada e, dessa forma, oferecer contribuições para a formulação de políticas adequadas e de ações eficientes voltadas à população com deficiência (BERTOLUCCI, 2013, p.vii).

A referida tese busca investigar se há um padrão migratório entre as PcDs que migram, através da análise de dados dos Censos 2000 e 2010:

Se, aproximadamente, uma em cada quatro pessoas conta com pelo menos um tipo de deficiência, conforme registrou o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2010), certamente enormes têm sido os desafios enfrentados pelas famílias que, desde sempre, foram e continuam como as principais provedoras de suporte aos seus parentes com ou sem deficiência (BERTOLUCCI, 2013, p. 1).

Bertolucci desenvolve sua pesquisa seguindo os padrões metodológicos da pesquisa demográfica, no entanto o autor levanta a hipótese se um dos motivos que leva a família da PcD a migrar para cidades como Uberlândia, seria a infraestrutura da cidade, como acessibilidade e/ou oferta de serviços médico-hospitalares com melhores condições de atendimento do que nas cidades mais interioranas.

O terceiro termo pesquisado “inclusão escolar de crianças migrantes”, na plataforma da BDTD, trouxe cinco dissertações como resultado, sendo que quatro destas, abordam a inclusão na perspectiva da inclusão social de crianças migrantes no contexto escolar, e um dos resultados aborda a inclusão dos povos indígenas na perspectiva da interculturalidade, também no contexto escolar.

Conforme os resultados encontrados nesses levantamentos, nota-se que a temática da migração tem despertado o interesse cada vez maior de pesquisadores em diferentes áreas das ciências humanas, questões sobre acolhimento e estratégias de inclusão social têm sido recorrentes nas produções acadêmicas. Dessa forma, se reconhece a relevância acadêmica e a importância social de desenvolver essa pesquisa em torno da migração no contexto escolar.

2.1.3 A Migração na interface com os Direitos Humanos

Segundo Hunt (2009, p.23-24), foi a partir das Revoluções Burguesas, do século XVIII, pautadas nos ideais Iluministas que começaram a se configurar as primeiras declarações pelos direitos fundamentais do homem e do cidadão: a Declaração de Direitos de Virgínia, ainda anterior a Declaração de Independência dos Estados Unidos, ambas de 1776, e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, formulada no contexto da Revolução Francesa, de 1789. Estas declarações foram importantes marcos na História dos Direitos Humanos e influenciaram diretamente, ainda que mais de um século depois, a Declaração Universal dos Direitos Humanos - DUDH, 1948:

Artigo 1º - Todos os homens nascem igualmente livres e independentes, têm direitos certos, essenciais e naturais dos quais não podem, pôr nenhum contrato, privar nem despojar sua posteridade: tais são o direito de gozar a vida e a liberdade com os meios de adquirir e possuir propriedades, de procurar obter a felicidade e a segurança (NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS, 2010).

Consideramos estas verdades autoevidentes: que todos os homens são criados iguais, dotados pelo seu Criador de certos Direitos inalienáveis, que entre estes estão a Vida, a Liberdade e a busca da Felicidade (trecho da Declaração de Independência dos Estados Unidos, 1776).

Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 2º- O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO, 1789).

Os trechos citados anteriormente demonstram as relações existentes entre os ideais das referidas declarações. Ainda que pregassem a universalidade quando utilizam os termos “Todos os homens”, as primeiras declarações eram muito restritas a um seleto grupo, os demais segmentos sociais que não pertenciam a essa hegemonia eram excluídos de sua proteção. Thomas Jefferson, um dos principais autores da Declaração de Independência dos Estados Unidos e grande influenciador da declaração francesa era um escravocrata.

Nesta direção, põe-se a principal crítica de Marx aos direitos humanos: os Direitos Humanos não são universais, eles são particulares; possuem especificidades originárias de tempo, lugar, de classe; eles expressam interesses da classe burguesa em seu momento antagônico contra o Absolutismo (TOSI; FRAGOSO, 2017, p.136).

Muitas críticas se levantaram ao caráter contraditório da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão “Os fundadores, os que estruturaram e os que redigiram as declarações têm sido julgados elitistas, racistas e misóginos por sua incapacidade de considerar todos verdadeiramente iguais em direitos” (HUNT, 2009, p. 17), tanto que o próprio governo revolucionário francês, durante a fase mais radical conhecida como “regime do Terror”, cometeu diversas atrocidades. As críticas marxistas aos direitos humanos, tratam principalmente dessa questão contraditória de que na prática seus preceitos não eram universais, e que sim atenderiam aos interesses da burguesia em ascensão. A restrição desses direitos atendia a uma subjetividade hierárquica, conforme afirma Hunt:

Não ficamos surpresos por eles considerarem que as crianças, os insanos, os prisioneiros ou os estrangeiros eram incapazes ou indignos de plena participação no processo político, pois pensamos da mesma maneira. Mas eles também excluía aqueles sem propriedade, os escravos, os negros livres, em alguns casos as minorias religiosas e, sempre e por toda parte, as mulheres (2009, p.16).

Apesar das fundadas críticas à declaração francesa, é importante considerar que esse documento representou um avanço para a época, pois influenciou outras importantes convenções nacionais de países europeus e latino-americanos, a partir do final do século XVIII e ao longo do século XIX. Além disso, se configurou como texto base para a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, como resultado de acordos de paz, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) para garantir que as atrocidades da guerra não voltassem a ocorrer; 50 países, incluindo o Brasil, assinaram a Carta Geral das Nações Unidas (NEPP-DH, 2010). Na sequência, em 1949, foi criado o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) com o intuito de resolver a questão dos refugiados na Europa no período pós-guerra.

Dessa forma, os imigrantes refugiados, antes excluídos das primeiras declarações de direitos para “todos os homens”, são inclusos em uma Convenção da ONU que, entre outras questões, vem afirmar que o refugiado é um ser humano digno de proteção internacional:

Considerando que a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembléia [sic] Geral afirmaram o princípio de que os seres humanos, sem distinção, devem gozar dos direitos humanos e das liberdades fundamentais,

Considerando que a Organização das Nações Unidas tem repetidamente manifestado a sua profunda preocupação pelos refugiados e que ela tem se esforçado por assegurar a estes o exercício mais amplo possível dos direitos humanos e das liberdades fundamentais (ONU, 1951, p.1).

A Convenção de 1951, ou a Convenção de Genebra, como ficou mais conhecida, foi um marco importante estabelecido pela ONU para proteção de pessoas refugiadas, pois foi a partir dela que os países signatários passaram a instituir suas próprias diretrizes migratórias: “Ela [a Convenção] estabelece padrões básicos para o tratamento de refugiados sem, no entanto, impor limites para que os Estados possam desenvolver esse tratamento” (ACNUR, 2022).

O Protocolo de 1967, também de autoria da ONU, foi estabelecido a partir da contingência de novos fluxos migratórios, assim, houve a necessidade de ampliar “o mandato do ACNUR para além das fronteiras europeias e das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial” (ACNUR, 2022).

Outro importante documento é o Estatuto dos Apátridas que veio reforçar o Artigo 15 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual estabelece a nacionalidade como direito fundamental (ONU, 1948).

Dessa forma, pode-se compreender que a partir da construção histórica da Declaração Universal dos Direitos Humanos, por mais que esta estabeleça uma série de direitos universais a todo ser humano, “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (ONU, 1948) foram necessários outros documentos que corroborassem com a condição humana dos refugiados e apátridas, estabelecendo que estes também são sujeitos de direito, e que devem, portanto, ter assegurado a proteção internacional na forma que estabelecem as referidas declarações. Conforme afirma Bobbio “o problema grave de nosso tempo a respeito dos direitos humanos não era o de fundamentá-los, mas o de protegê-los” (1991, p.61).

3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O MIGRANTE NO BRASIL: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

Para tratar dessa questão sobre quais são as políticas existentes em atendimento a esta demanda, primeiramente optou-se pelo conceito de políticas públicas e como elas se estabelecem:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil (BONETI, 2018, p.18).

Assim Boneti deixa evidente que a política pública em si não é mera ação governamental, e sim, o produto de interesses e necessidades que a antecedem. Tais interesses emergem da concepção de que o Estado é uma instituição não neutra, conforme afirma Poulantzas “Esse Estado não é um Estado qualquer: é um Estado que possui uma natureza de classe, um Estado burguês que constitui a burguesia como classe dominante” (2015, p.117).

Dessa forma, a influência da classe dominante sobre o Estado, se materializa nas instituições de controle social, nos aparelhos ideológicos do Estado, como a escola, por exemplo. Não obstante, é preciso considerar que o Estado também é resultado de uma correlação de forças, ou seja, carrega em si as contradições e os conflitos sociais da classe dominante e da classe operária:

Esse Estado é também, em sua ossatura institucional, a resultante do processo nacional de luta de classes, ou seja a da luta da burguesia contra a classe operária, mas também da classe operária contra a burguesia. Assim como a cultura, a língua ou a história nacionais, o Estado é um campo estratégico revolvido, de lado a lado, por lutas e resistências operárias e populares que nele estão inscritas, ainda que de maneira deformada, e que irrompem sempre a capa de silêncio que o Estado coloca sobre a memória operária (POULANTZAS, 2015, p.119-120).

Por meio dessa perspectiva, entende-se que as políticas públicas se estabelecem a partir dessa correlação de forças entre os diversos segmentos da sociedade, e que surgem a partir das demandas sociais, “do debate social entre os diversos agentes, como é o caso das classes sociais, partidos políticos, movimentos sociais, interesses individuais, etc.” (BONETI, 2018, p.52).

Ainda quanto ao processo de formulação de políticas, Mainardes evidencia a abordagem do ciclo de políticas de Ball & Bowe, a qual “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional” (2006, p.49). Esses pesquisadores propõem a análise das políticas educacionais considerando um ciclo contínuo, não linear, formado por uma tríade de contextos: “o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática” (BOWE, apud MAINARDES, 2006, p.50).

O contexto da influência diz respeito aos discursos políticos sobre a finalidade das políticas públicas, é aí que se elaboram e definem os conceitos de base para determinada política, aqui no caso, educacional. Esse contexto do ciclo sofre interferência dos diversos segmentos em disputa: grupos representativos, partidos políticos, influências locais, além de influências econômicas internacionais, como o Banco Mundial (MAINARDES, 2006, p.52), assim pode-se considerar essa fase da política proposta como essencialmente ideológica.

O segundo contexto, o da “produção de texto” trata do “interesse público mais geral”; “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE, apud MAINARDES, 2006, p.50); dessa maneira, a política de fato carrega os limites e as contradições das ações do Estado, que de certa forma precisa satisfazer determinados grupos sociais. Os textos, produtos desse contexto, podem ser documentos legais, pronunciamentos, memorandos, normas etc.

O terceiro contexto, refere-se à política em uso, “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (BOWE, apud MAINARDES, 2006, p.53); assim, o contexto da prática leva em conta as diversas interpretações que podem ocorrer a partir da implementação nas arenas de disputa. É nesse contexto que ocorrem os ajustamentos secundários, ou seja, adaptações da política original.

Algum tempo depois, Bowe (apud MAINARDES, 2006) ainda traz outros dois contextos que complementam o ciclo de políticas: o contexto de resultados ou efeitos e o contexto de estratégia política. Tais contextos analisam os impactos das políticas: mudanças que ocorrem na prática e por conseguinte analisam e se delineiam estratégias para lidar com as desigualdades decorrentes da implementação das

políticas. Enfatizando que esse processo da abordagem do ciclo de políticas pressupõe análise crítica das mesmas.

Tendo em vista a abordagem do ciclo de políticas, para analisar as fases de elaboração das políticas educacionais, trata-se a seguir da principal política educacional no campo dos direitos humanos: O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Tendo como fundamento a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e demais documentos internacionais decorrentes da DUDH, o Brasil implementa esse plano em 2007.

A demanda desta política foi ganhando força nos movimentos sociais e nos diversos setores da sociedade civil organizada, ainda nos anos 1980, mais especificamente a partir da promulgação da Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã.

Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais.

[...]

O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia (BRASIL, 2007, p.22).

Ainda que sua implementação tenha ocorrido somente em 2007, é um importante marco para as políticas públicas educacionais, pois contou com a participação de importantes agentes da sociedade civil organizada e movimentos sociais atuantes nesta área.

O processo de elaboração do PNEDH teve início em 2003, com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) e seu engajamento no trabalho de criação do Plano. Entre 2004 e 2005, o PNEDH foi amplamente divulgado e debatido com a sociedade. Em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça (BRASIL, 2018).

O PNEDH estabelece então, diretrizes mínimas para o trabalho pedagógico em todos os segmentos da educação brasileira com o objetivo principal de

implementar uma educação pautada nos princípios da tolerância, respeito, entre outros valores:

a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (BRASIL, 2007, p.24).

No entanto, o próprio texto introdutório do PNEDH, indica um dos principais desafios da implementação dessa política:

[...] apesar desses avanços no plano normativo, o contexto nacional tem-se caracterizado por desigualdades e pela exclusão econômica, social, étnico-racial, cultural e ambiental, decorrente de um modelo de Estado em que muitas políticas públicas deixam em segundo plano os direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais (BRASIL, 2007, p 23).

Assim, mesmo com a obrigatoriedade de inserir as temáticas da educação em direitos humanos, conforme estabelece a Resolução n.º 01/12– do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP, esta obrigatoriedade não é garantia de que no contexto escolar e em demais contextos sociais não ocorram violações de direitos.

Assim, discutir o papel da escola, na perspectiva da educação em direitos humanos, bem como os desafios para a sua implementação, implica admitir que, embora tenha havido avanços, a educação em direitos humanos ainda não integra o currículo ou a prática da escola, nos termos que se entende necessário, tendo, portanto, muito ainda a avançar (BONETTI. *et. al.*, 2019, p.82).

Dessa forma é preciso repensar o papel social da escola visando a efetivação do PNEDH na transformação dos sujeitos e na promoção de uma cultura para a paz:

Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos, que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de democratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sócio-cultural [sic], de modo especial os direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAU, 2007, p.399).

Candau, que esteve diretamente envolvida na elaboração do PNEDH, leva a refletir sobre a função primordial da Educação em Direitos Humanos no sentido de fortalecer ações que auxiliem na construção de uma sociedade menos desigual e mais

democrática para todas as pessoas. Assim o PNEDH se configura em um caminho para que o sonho utópico a que se refere Paulo Freire não seja apenas um devaneio progressista “Meu sonho utópico tem que ver [sic] com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista” (2000, p.118).

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ESTUDANTES IMIGRANTES

Considerando a função social da escola, não somente quanto aos aspectos dos processos de ensino-aprendizagem, mas num sentido ainda mais amplo, conforme FREIRE (1996, p.51) “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, a qual contempla a convivência e o respeito à diversidade, a educação em direitos humanos, torna-se essencial afim de garantir a inclusão de toda a diversidade humana presente na sociedade.

Como já mencionado anteriormente, o fato da legislação existente no Brasil garantir o acesso às crianças imigrantes aos direitos fundamentais, da mesma forma que às crianças brasileiras, devido ao caráter universal, esta condição não garante, exatamente, a equidade, ou seja, a igualdade de condições de acesso, de permanência e consequentemente, de sucesso escolar.

Conforme a Lei de Migração (Lei N° 13.445), inciso XI do Art. 3º, adota como princípio o “acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, *educação*, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;” e mais adiante no Art. 4º que determina o acesso ao migrante em condição de igualdade com os nacionais, em todo o território brasileiro: “X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;” (BRASIL, 2017). Dessa forma, se estabelece, teoricamente, o direito da pessoa imigrante de matricular-se em escolas públicas brasileiras, no entanto, esta não é uma realidade comum entre as pessoas imigrantes em idade escolar:

No setor educação, tanto as crianças e os adolescentes em idade escolar estão em desvantagem se comparados com seus pares brasileiros. De acordo com o censo educacional de 2020, apenas 37.700 (ou 45%) das

crianças venezuelanas estavam matriculadas em escolas – comparadas com mais de 85% de crianças e adolescentes brasileiros.

Mesmo quando conseguem se matricular, as crianças e adolescentes venezuelanos geralmente frequentam escolas mais cheias e são alocadas em níveis mais baixos. A falta de professores que falam espanhol é outro grande obstáculo ao sucesso delas nas salas de aula (ACNUR, 2021c).

Apesar da legislação educacional e migratória brasileira garantir o acesso em condição de igualdade para todos, não foi identificada, em nível federal ou regional, a existência de uma política pública educacional de enfrentamento à situação exposta, qual seja, a exclusão da população migrante do ensino público brasileiro. No entanto, a prática social demonstra sim, boas práticas e políticas institucionais de escolarização para a população imigrante, as quais, serão apresentadas a seguir.

3.1.1 Incidências em Políticas Públicas Educacionais para a População Migrante e Refugiada

Em âmbito nacional existem publicações de organizações de atendimento à população migrante, com o objetivo de orientar a comunicação na língua portuguesa: o material didático *Pode Entrar* organizado pelo Curso Popular Mafalda em parceria com o Alto Comissariado da ONU para os Refugiados (ACNUR) e a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo (CASP), este livro já em sua 2ª edição (2018), é bastante utilizado em cursos de Educação de Jovens e Adultos - EJA e/ou em cursos populares de língua portuguesa para migrantes e refugiados. Há também o material didático denominado *Ann Pale Potigè*, também em sua 2ª edição, lançada em 2012, é um suporte didático organizado pelo Ministério do Trabalho e Emprego e o Instituto de Migrações e Direitos Humanos, que apresenta palavras e expressões que podem ser utilizadas no cotidiano brasileiro traduzidas do crioulo-haitiano para a língua portuguesa. Estes materiais didáticos se configuram em importantes ações de integração da pessoa migrante e refugiada ao cotidiano brasileiro.

Mais recentemente, em 2021, o ACNUR lançou um projeto em parceria com o Ministério da Justiça e Segurança Pública e Ministério da Educação, denominado *Educação para refugiados*, no qual disponibiliza, entre outros materiais, o Guia de acesso ao sistema de ensino para pais e educadores. Importante destacar que esse

guia é disponibilizado em língua portuguesa, espanhol, inglês, francês e árabe. Apresenta ainda boas práticas de escolarização para migrantes e refugiados desenvolvidas em várias cidades do Brasil, como por exemplo o Projeto “Pequenos do Mundo”, o qual desenvolve “atividades de cuidado, recreativas e educativas para crianças [...]”. O objetivo é incentivar mãe e pai a frequentarem o curso de português sabendo que seus filhos estão sendo cuidados” (ACNUR, 2021b).

Na esfera municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SME) elaborou, em 2016, o Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na Rede Municipal de Ensino (RME) com o objetivo de orientar as escolas sobre o acolhimento destes estudantes, desde o processo de matrícula, como também estratégias didático-pedagógicas diversificadas. Apresenta também um breve histórico em relação às nacionalidades das matrículas estrangeiras durante os anos de 2014 a 2016. Além disso, a SME, através da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, começou a ofertar, em 2021, videoaulas de língua portuguesa para migrantes e refugiados. Esta ação foi efetivada no contexto da pandemia de COVID-19¹⁰. O conteúdo foi disponibilizado na plataforma *Youtube*, no Canal TV Escola Curitiba, de forma gratuita; as videoaulas eram postadas semanalmente, toda sexta-feira e estão disponíveis para acesso na *playlist* EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Imagem 3 - Videoaula de língua portuguesa para migrantes e refugiados



Fonte: CANAL TV ESCOLA CURITIBA, 2021.

¹⁰ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (OPAS, 2023).

A proposta das videoaulas de língua portuguesa para migrantes, além de sistematizar o idioma, procura trazer temáticas do cotidiano para auxiliar o público alvo a acessar serviços e opções de lazer disponíveis na cidade de Curitiba.

No segundo semestre de 2021, com o retorno das atividades presenciais nas escolas municipais de Curitiba, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos voltou a ofertar o curso de Língua Portuguesa presencialmente. O curso já era ofertado desde 2013 para atender a demanda de imigrantes haitianos residentes na cidade naquela época, atualmente o curso atende a diversidade de nacionalidades presentes, como haitianos e venezuelanos.

Imagem 4 - Curso gratuito de Língua Portuguesa para migrantes e refugiados



CURSO GRATUITO DE PORTUGUÊS PARA MIGRANTES E REFUGIADOS
COM IDADE IGUAL/SUPERIOR A 15 ANOS.

CURSO DE PORTUGUÊS GRATUITO PARA LOS INMIGRANTES Y REFUGIADOS
DESDE 15 AÑOS EM ADELANTE.
Se puede hacer la inscripción en este número:
(41) 3350-3019

INÍCIO EM 3 DE AGOSTO, DAS 19H ÀS 22H, DUAS VEZES POR SEMANA. DOS VECES POR SEMANA. DE FWA PA SEMÈN.

Locais:
EM CAIC Cândido Portinari — CIC
EM Prof.ª Maria Neide Gabardo Betlatto — UMBARA
EM Prof. Cermano Paciornik — BOQUEIRÃO
EM Irati — CAJURU

Faça sua inscrição pelo telefone:
(41) 3350-3019

**KOU PÒTIGÈ GRATIS
POU IMIGRAN AK
REFIJE**
AK MOUN KI GEN 15 LANE OU
PLIS PASE AS.
Nou ka fè enskrisyon nou nan nimenwo telefòn sa:
(41) 3350-3019

    Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental

Fonte: CURITIBA, 2022.

Outra importante política institucional é a parceria do ACNUR, através da Cátedra Sérgio Vieira de Mello – CSVm com Instituições de Ensino Superior – IES.

Em termos de pesquisa, IES têm promovido, difundido e desenvolvido a produção acadêmica acerca da proteção internacional de refugiados em pesquisas individuais, grupos de pesquisa e até mesmo em rede com outras instituições de ensino. Muitas práticas inovadoras também estão sendo criadas em atividades de extensão. A título de exemplo, alguns serviços oferecidos pelas universidades são: assessoria jurídica, cursos de língua portuguesa, atendimentos médicos, apoio psicossocial e mental, auxílio para a inserção no mercado laboral, cursos de capacitação, integração cultural, entre outros projetos (SALA, 2020, p.16).

Na Universidade Federal do Paraná – UFPR, a atuação da CSVm inclui ações de acolhimento e acompanhamento, visando a permanência e o sucesso escolar dos acadêmicos migrantes e refugiados. A proposta intitulada “Ano Zero” se efetiva em ações de adaptação no primeiro ano de inclusão na UFPR:

Nesse sentido, algumas ações estão sendo colocadas em prática, como, por exemplo, a criação de uma disciplina de Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos (PLAc-FA), especialmente concebida para esse público-alvo. Também é organizado o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, de cinco semanas, que antecede o ingresso formal desses estudantes na UFPR, com o intuito de propiciar formação linguística e informações institucionais para a melhor adaptação acadêmica desses estudantes (RUANO, 2020, p.66).

A Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Área Estratégica de Direitos Humanos, fomenta ações para promover o acesso de imigrantes e refugiados ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas - PPGDH, através de edital de vaga internacional para estudantes estrangeiros, além de outras ações visando práticas transformadoras:

Nesta área [Direitos Humanos] são desenvolvidas, especialmente, pesquisas interdisciplinares e inovações em direitos humanos, visando atuações colaborativas e democráticas que solucionem e enfrentem problemas e fenômenos complexos em sociedade (PUC, 2022).

A PUCPR também oferta curso de Língua Portuguesa, entre outros cursos gratuitos para migrantes e refugiados através do Programa Lampedusa. Ações como essas relacionadas, que visam o acolhimento qualificado à população migrante, são essenciais para que se elaborem e se apliquem políticas públicas em todos os campos dos direitos essenciais.

3.2 MIGRAÇÃO E AS CONDIÇÕES DE ACESSO NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

Em consonância com os dados de acolhimento e solicitações de refúgio no Brasil, cidades como Curitiba que, mesmo não apresentando um número tão expressivo em relação a outras grandes capitais brasileiras que receberam pessoas na condição de migração forçada ou de refugiadas, também contou com um substancial crescimento da população imigrante.

No que concerne ao estado brasileiro, desde o terremoto no Haiti, em 2010, o número de imigrantes haitianos mostrou-se muito significativo: cerca de 34 mil. Somente no ano de 2014, segundo o Ministério da Justiça, chegaram aproximadamente 14,5 mil haitianos no país, sendo que 5 mil deles estão no estado do Paraná, donde 2,5 mil estão fixados em Curitiba. Além dos haitianos, outras nacionalidades vêm chegando ao estado do Paraná, de países como a República Dominicana [sic] do Congo, Senegal, Guiné-Bissau, Guiné Conacri, países da América do Sul, Síria, Paquistão, Nigéria, Moçambique, Angola e, devido à crise, vários países europeus [...] (PARANÁ, 2014, p. 13).

Esse crescimento pode ser explicado a partir do movimento de interiorização coordenado pelo ACNUR. No entanto, o município de Curitiba não dispõe de uma secretaria ou um setor específico, responsável por cadastrar e disponibilizar dados, tampouco por acolher a população imigrante.

Quando se considera analisar a situação da criança migrante e refugiada em Curitiba as informações para tal permanecem escassas e difusas. Não há, em nível municipal, qualquer organismo oficial que reúna dados estatísticos sobre essa população. Para fazer a composição de um cenário que permita entender quantas são, de onde vieram e como vivem é necessário buscar informações em diferentes órgãos, cada qual com uma base de dados própria e específica que não dialogam entre si (BAENA, 2020, p.113).

A pesquisadora Ana Paula Baena chama a atenção para a dificuldade em precisar dados sobre migração em Curitiba, dificuldade esta que também foi encontrada no desenvolvimento dessa pesquisa. Portanto, até o momento, é inviável contabilizar um número mais próximo da realidade sobre o quantitativo de imigrantes em Curitiba, devido aos aspectos já mencionados, em que pese a diversidade de base de dados, de conceitos sobre migração e de entidades governamentais e não governamentais que atendem determinados segmentos da população imigrante.

É importante considerar que dentre esta população imigrante, há um número significativo em idade escolar, que ao ser matriculada nas escolas brasileiras, necessita de intervenções específicas de acolhimento e adaptação por parte dos diversos segmentos da comunidade escolar.

Em Curitiba, segundo o levantamento da equipe de Língua Estrangeira, vinculada ao Departamento de Ensino Fundamental, no ano de 2015 houve um crescimento de 14,5% de matrículas estrangeiras na rede municipal, em relação ao ano anterior (CURITIBA, 2016), conforme podemos observar na tabela a seguir.

Tabela 2 - Número de matrículas estrangeiras em Curitiba (2014 a 2016)

ANO	2014	2015	2016
Número de matrículas estrangeiras ¹¹	194	221	130

Fonte: Organizado pela autora com base nas informações do Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na RME.

Em relação a nacionalidade das matrículas estrangeiras, em 2014 e 2015, a predominância era de estudantes japoneses na RME, 41 e 30, respectivamente. O referido documento não analisa este dado, tampouco o que fez que em 2016 o número de estudantes japoneses caísse para apenas 8, em oposição ao número de estudantes haitianos que aparece em uma crescente: 11 estudantes em 2014, 28 em 2015 e 55 em 2016. As matrículas de estudantes haitianos são justificadas pelo fluxo intenso da migração [forçada] haitiana no cenário nacional desde 2010, conforme já mencionado anteriormente.

A partir de 2017 até novembro de 2022, não foram divulgados pela SME novos dados referentes ao número de matrículas estrangeiras anualmente. Somente em dezembro de 2022, a SME anunciou o número total de estudantes imigrantes matriculados na RME: “Atualmente, a rede municipal de ensino curitibana atende 2,4 mil estudantes migrantes, de 44 nacionalidades diferentes” (CURITIBA, 2022).

Para encontrar dados mais atuais, Baena (2020, p.114) buscou informações junto ao INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

¹¹ Este levantamento considera o número total de matrículas estrangeiras, sem categorizar o tipo de migração. Neste levantamento, estão inseridos inclusive, crianças brasileiras que iniciaram a escolarização em outro país, sendo consideradas nessa base de dados como matrículas estrangeiras.

Teixeira – as quais encontrou dados sobre matrículas estrangeiras nos anos iniciais do ensino fundamental nos anos de 2018: 611 estudantes e 648 estudantes em 2019.

Neste sentido, questiona-se sobre a efetividade das políticas públicas para a educação dos estudantes imigrantes, tendo em vista a inclusão social desta população, se nem ao menos os dados de monitoramento estão acessíveis publicamente. Importante destacar que no Plano Municipal de Educação da Cidade de Curitiba, em vigência até 2025, a questão migratória aparece somente em dois momentos, quais sejam: nas estratégias pedagógicas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e na Meta 25, a qual trata da Educação em Direitos Humanos.

Se, por um lado, o fato de que elas [crianças imigrantes] estão inseridas nas políticas públicas existentes em razão da gratuidade e universalidade do direito à educação [...], podem ser considerados um ganho, a ausência de um olhar mais detalhado e dirigido às especificidades da criança migrante e refugiada resulta em prejuízos para a inserção em sociedade. E, da mesma forma, prejudica o pleno usufruto dos demais direitos garantidos pela legislação brasileira (BAENA, 2020, p.118).

O impacto dessa certa invisibilidade dos estudantes imigrantes na RME, ao menos por parte do poder público, implica diretamente no processo de adaptação, permanência e sucesso escolar da criança imigrante, pois não há efetivamente uma política de acolhimento e acompanhamento destes estudantes.

O processo de matrícula de estudantes imigrantes, pautado no artigo 35 da Deliberação N.º 09/2001, do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), prevê a classificação do estudante imigrante sem documentação válida no Brasil, conforme a idade, sem considerar seus conhecimentos escolares prévios.

Art. 35 – O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação, deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos (PARANÁ, 2001, p.9).

Ainda sobre a questão de matrícula e regularização da vida escolar, a Instrução Normativa N.º 4 da SME de Curitiba orienta às escolas:

1.1.4 Procedimentos para o processo de classificação (matrícula) para estudantes transferidos de escolas do exterior **sem documentação legal**

e sem domínio da Língua Portuguesa (Del. CEE/PR n.º 09/01 – Art. 35).
Das competências e atribuições:

I. Escola

a) Verificar a documentação apresentada pelos responsáveis pelo/a estudante no ato da matrícula. Caso a documentação não tenha validade ou na ausência da apresentação de documentação, matricular o/a estudante considerando sua idade.

b) Organizar comissão formada por professores/as, pedagogos/as, diretor/a e secretário/a para elaboração de um plano especial de estudo de todos componentes curriculares referentes aos anos anteriores ao ano da classificação, propiciando ao/à estudante o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para prosseguir seus estudos (CURITIBA, 2021, p.5, grifo nosso).

Cabe salientar que, apesar da Instrução Normativa ser objetiva quanto ao processo de matrícula de crianças imigrantes sem documentação legal e sem domínio da língua portuguesa, a Gerência de Matrículas do Município, orienta as escolas, baseada no Caderno de “Organização e Escrituração de Documentação Escolar”¹², a matricular a criança após fazer uma avaliação diagnóstica de conhecimentos:

O art. 35 ampara a lei relativa à idade quanto ao processo de matrícula do estudante, não havendo lacuna de série/ano.

Para o processo seguir os trâmites, encaminhar:

- Um ofício dirigido ao chefe do NRE pertinente, justificando a matrícula com amparo legal.
- Ata de avaliação de conhecimentos do estudante elaborada pela equipe pedagógica da escola.
- Ata de ciência aos pais ou responsáveis.
- Cópia do documento de identificação pessoal do estudante.
- Cópia de comprovação de documentos de escolarização da instituição de ensino no exterior, quando houver (PMC, 2019, p.95-96).

No entanto, a maioria das equipes pedagógicas das escolas não têm condições de elaborar avaliações adaptadas na língua materna dos estudantes imigrantes por não ter profissional formado no idioma necessário, ou seja, as avaliações de conhecimento, quando realizadas, não são adaptadas na língua materna conforme sugere o documento “Guia para pais e educadores sobre integração de crianças e adolescentes refugiadas nas escolas”:

¹² Documento orientador para as escolas sobre a regularização da vida escolar dos estudantes matriculados nas escolas municipais de Curitiba.

Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, crianças e adolescentes refugiados, apátridas e solicitantes da condição de refugiado terão direito a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. **Terá direito a procedimento de avaliação e classificação, realizada no momento da matrícula, em sua língua materna.** Ao final do ano letivo, uma avaliação será realizada para a classificação definitiva do estudante em série/ano adequado (ACNUR, 2021b, p.8, grifo nosso).

Ainda que o referido guia não se configure como uma normativa, é um importante suporte de informação para as famílias imigrantes sobre como acessar o direito à educação em suas diferentes modalidades, além disso ele é disponibilizado em cinco diferentes idiomas, quais sejam: língua portuguesa, espanhol, inglês, francês e árabe. O guia também traz informações para educadores e cita, ainda, a legislação que garante o direito à educação no Brasil.

Outro fator que é preciso ser revisado em relação à regularização da vida escolar do estudante imigrante é a solicitação, por parte da Gerência de Matrículas, de um registro em livro Ata, da ciência dos responsáveis no momento da matrícula, redigida em língua portuguesa, contendo informações técnico-pedagógicas a respeito do processo de classificação. Dessa forma, cabe refletir se essa burocracia inicial exigida da criança e da família pelas unidades escolares, seria adequada para garantir efetivamente um acolhimento humanitário.

3.3 A MIGRAÇÃO NA INTERFACE COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei Brasileira de Inclusão é inspirada nas Convenções e Diretrizes Internacionais da ONU e da UNESCO. Os principais documentos supranacionais são: a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial (UNESCO, 1994) que trata, essencialmente, da educação inclusiva como uma possibilidade de educação para todos; e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção de Nova York, (ONU, 2007), que propõe princípios de garantia de direitos humanos na perspectiva da inclusão. A Convenção propõe 8 princípios gerais e se configura em uma importante diretriz para os países signatários, como o Brasil.

Antes de adentrar à concepção de educação inclusiva em si, é necessário conceituar o termo “pessoa com deficiência” com base na Lei nº 13.146/2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.9).

Assim, conforme mencionado acima, o uso correto do termo é colocar o indivíduo em primeiro lugar, ou seja, a pessoa, o estudante, a criança, e em seguida o termo “com deficiência”. Os termos utilizados antes da referida Lei como: “deficientes” ou “pessoas com necessidades especiais” caíram em desuso.

Mais à frente, a referida Lei trata da educação inclusiva, em seu Capítulo IV:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, p.19).

Especificamente quando se trata da educação inclusiva, o Estatuto da Pessoa com Deficiência elenca uma série de medidas incumbidas ao poder público no sentido de garantir educação inclusiva de qualidade para as pessoas com deficiência. Em Curitiba a concepção de educação inclusiva é proposta da seguinte forma:

A inclusão ainda é e sempre será um desafio a ser enfrentado. A mudança de atitude pela inclusão é um ato político, cultural e pedagógico que se manifesta com a disposição ao direito de todos à educação e à aprendizagem, sem nenhum tipo de discriminação, não apenas incluindo as PcD, mas a todos, assegurando uma escola que atenda a diversidade humana (CURITIBA, 2021, p.195).

Assim, cabe destacar que a inclusão perpassa por toda a diversidade que está presente na sociedade, e conseqüentemente no ambiente escolar, e é neste ambiente educacional que se educa para a inclusão:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças [com deficiência] nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão. Isto se refere a todas as crianças que não estão beneficiando-se com a escolarização, e não apenas àquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (MITTLER, 2003, p.16).

Neste contexto, a criança imigrante também tem o direito de ser incluída, não só apenas por ter algum laudo ou algum comportamento “atípico”, mas por toda a diversidade cultural que ela traz consigo.

A inclusão diz respeito a cada pessoa ser capaz de ter oportunidades de escolha e de autodeterminação. Em educação, isso significa ouvir e valorizar o que a criança tem a dizer, independentemente de sua idade ou de rótulos (MITTLER, 2003, p.17).

Mittler questiona ainda se “é possível trabalhar em direção a um sistema educacional mais inclusivo quando milhões de alunos são excluídos das escolas a cada ano porque eles têm um comportamento inaceitável?” (2003, p.24), apesar de já termos percorrido um longo caminho no que diz respeito a educação inclusiva, ainda há muito para discutir, refletir e transformar a realidade no interior das escolas.

4 AÇÕES DE ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES COM DEFICIÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CURITIBA

4.1 ESTRUTURA DA SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – SME é estruturada em duas superintendências, departamentos, coordenadorias, gerências e núcleos regionais, conforme ilustra o organograma da SME (ANEXO 1).

Segundo a SME (2022a), a Rede Municipal de Ensino de Curitiba é composta por 185 escolas de ensino fundamental, dentre essas, três na modalidade de educação especial. Nesse estudo, foram consideradas as matrículas de estudantes imigrantes realizadas nas unidades de ensino que ofertam o ensino fundamental I, 1º ao 5º ano, na modalidade regular, totalizando assim 182 escolas, distribuídas em 10 núcleos regionais de educação conforme mostrado na tabela a seguir:

Tabela 3 - Unidades de ensino por regional

Núcleo Regional	Número de unidades de ensino (modalidade regular)
Bairro Novo	19
Boa Vista	24
Boqueirão	20
Cajuru	21
CIC	27
Matriz	7
Pinheirinho	19
Portão	17
Santa Felicidade	13
Tatuquara	15

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados apresentados pela SME (2022a)

Para o levantamento de dados dessa pesquisa, foram acessados os seguintes Departamentos: Departamento de Ensino Fundamental (DEF) e Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado (DIAEE), ambos vinculados à

Superintendência de Gestão Educacional, conforme sinalizados em destaque na cor vermelha no Organograma (vide ANEXO 1).

O Departamento de Ensino Fundamental coordena os processos educativos referentes à orientação e ao atendimento dos estudantes matriculados na RME do 1º ao 9º ano, as ações de gestão pedagógica inerentes à organização escolar e os processos formativos (SME, 2022c).

O Departamento de Ensino Fundamental (DEF) é composto por quatro Gerências, sendo uma delas a Gerência de Currículo, a qual é responsável pela elaboração, organização e implementação do currículo municipal; também é responsável pela organização e oferta de formação continuada aos professores nos nove diferentes componentes curriculares. Para fins dessa investigação, entrevistamos um representante da equipe de Língua Estrangeira, pois este setor esteve diretamente responsável pelo monitoramento de matrículas de estudantes imigrantes e pela elaboração e implementação do Documento Norteador da Política de Acolhimento.

O Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado - DIAEE tem como finalidade coordenar processos referentes à orientação e ao atendimento de educandos da Rede Municipal de Ensino que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtorno de conduta e necessidades educacionais específicas, com base nos fundamentos da educação inclusiva e dos eixos norteadores das diretrizes da Secretaria Municipal da Educação (SME, 2022b).

O DIAEE é composto por cinco gerências, dentre elas a Gerência de Inclusão. A importância da participação do DIAEE para essa pesquisa sobre imigrantes com deficiência, se dá pela forma como o referido departamento atua nas unidades escolares de Curitiba: cada regional de educação mencionada na Tabela 3, possui duas ou três pedagogas, representantes do DIAEE, que atuam diretamente no acompanhamento de crianças e estudantes público-alvo da inclusão escolar matriculados em CMEIS – Centros Municipais de Educação Infantil e das Unidades Escolares de Ensino Fundamental. O acompanhamento é feito através da solicitação do CMEI e/ou UE quando recebem matrícula de estudante com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação (AH/SD), ou ainda, quando há algum caso para investigação. As pedagogas representantes do DIAEE são responsáveis por sugerir encaminhamentos à escola, orientar o trabalho

pedagógico com os estudantes em inclusão escolar, solicitar profissional de apoio (P.A.¹³) quando verificada a necessidade e, ainda, em conjunto com a equipe que atende o estudante em inclusão, solicitar estudo de caso para adequação de encaminhamentos. As pedagogas representantes do DIAEE possuem uma planilha de acompanhamento na qual registram as informações atualizadas sobre os estudantes atendidos, dessa forma o DIAEE consegue gerar dados estatísticos mais precisos sobre o público da educação especial a partir desses mapeamentos regionais que possuem dados como laudo/CID, quais atendimentos (educacionais especializados e/ou terapêuticos) o estudante frequenta, se possui P.A., dentre outros aspectos.

4.2 OS RESULTADOS DA PESQUISA

Após as devidas autorizações junto ao Comitê de Ética e Pesquisa¹⁴ da PUC e da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, o levantamento de dados iniciou entre os meses de novembro e dezembro de 2022; ocorreu através de entrevistas semiestruturadas de forma presencial, conforme as transcrições realizadas nos apêndices desse trabalho.

A primeira entrevista ocorreu junto ao DEF e trouxe informações importantes sobre o panorama geral de matrículas de estudantes imigrantes na RME. Na tabela a seguir, observamos a distribuição de matrículas de estudantes imigrantes no ensino fundamental I, por regional.

Tabela 4 - Número de matrículas de estudantes imigrantes por regional	
Núcleo Regional	Número de matrículas imigrantes
Bairro Novo	203
Boa Vista	113
Boqueirão	282

¹³ Em 2018 foi lançado o Programa Direito Inclusivo Assegurado, uma política pública municipal “que prevê a contratação de acadêmicos(as) dos cursos de Pedagogia e Psicologia de instituições de ensino superior para exercerem a função de profissional de apoio à inclusão, no auxílio de crianças e estudantes da rede municipal em questões que envolvam aspectos de higiene, alimentação, locomoção e algumas atividades escolares [...]” (CURITIBA, 2018, p.5).

¹⁴ Projeto de pesquisa aprovado junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da SMS sob o n.º 5.743.299

Cajuru	197
CIC	227
Matriz	58
Pinheirinho	194
Portão	151
Santa Felicidade	40
Tatuquara	82
TOTAL	1547

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do SERE

Ainda, segundo dados do SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar, é possível verificar que destes 1547 estudantes, a predominância é da nacionalidade venezuelana: são 1297 matrículas registradas até novembro de 2022 de estudantes oriundos da Venezuela.

As ações de acolhimento realizadas pelas unidades escolares são pensadas, de forma geral, como observa-se nas transcrições das entrevistas (ver Apêndices 3, 4, 5 e 6) de forma a garantir a comunicação efetiva com os estudantes imigrantes, seja através de professores que dominam a língua materna do estudante, ou colegas imigrantes na própria escola que já dominam a língua portuguesa.

Quando se trata de estudantes imigrantes com deficiência no ensino fundamental I da RME, verificamos junto ao DIAEE:

Tabela 5 - Número de estudantes imigrantes com deficiência em inclusão escolar

Núcleo Regional	Estudantes imigrantes com deficiência
Bairro Novo	2
Boa Vista	1
Boqueirão	0
Cajuru	1
CIC	0
Matriz	1
Pinheirinho	1
Portão	1
Santa Felicidade	1

Tatuquara	0
TOTAL	8

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados da entrevista junto ao DIAEE.

Quanto as ações de acolhimento e acompanhamento realizadas a estes oito estudantes imigrantes com deficiência, pode-se verificar que, por representar um quantitativo pequeno em relação à totalidade de estudantes imigrantes matriculados na RME, ainda, por ter pessoal especializado para acompanhamento desse segmento relacionado à educação inclusiva, pode-se inferir que há um bom prognóstico de atendimento no que se refere ao trabalho de adequação pedagógica realizada na própria escola, e aos encaminhamentos aos atendimentos educacionais especializados ofertados pelo DIAEE.

As potencialidades apontadas pelas unidades escolares quanto aos estudantes imigrantes se configuram em um fator de fortalecimento das ações das próprias UEs, afinal estas tiveram um olhar sensível e respeitoso à diversidade de experiências que estes estudantes apresentaram.

4.3 OS DESAFIOS DA PESQUISA

O maior desafio encontrado, durante a trajetória de construção dessa pesquisa, foi a falta de informações atualizadas, em nível regional, da população imigrante em idade escolar matriculadas nas escolas de Curitiba. Há uma lacuna de dados referentes ao período de 2017 a 2021.

Esta falta de informações atualizadas dificulta até mesmo a elaboração e a efetivação de novas ações, bem como a formulação de políticas públicas educacionais voltadas para este público.

O trâmite do projeto dessa pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa da Secretaria Municipal da Saúde de Curitiba, foi muito moroso, cerca de três meses, o que dificultou uma análise mais aprofundada dos dados obtidos nas entrevistas.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Quando analisadas as questões de acolhimento e acompanhamento dos estudantes imigrantes na RME verifica-se que mesmo com certo déficit de políticas públicas em escala municipal, é no interior das escolas, nas salas de aula que emergem, no cotidiano, as estratégias diferenciadas de atendimento a esta demanda.

As professoras e professores, ao compartilhar com as crianças imigrantes o seu lugar de ensinar, tornam-se também aprendizes de inúmeras experiências sociais. Conforme ressalta Arroyo “Quando os docentes trazem as experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem se contrapõem a essa separação entre experiência e conhecimento” (2013, p.116).

É preciso valorizar as experiências sociais destas crianças imigrantes, pois o *déficit* de experiências presente nos processos de ensino tradicionais, lineares e inflexíveis, é excludente no sentido que hierarquiza os conhecimentos e não permite que as experiências sociais dos estudantes dialoguem com o saber científico sistematizado.

Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2013, p.117)

Assim, a valorização das experiências discentes, sem dimensionar o saber mais ou o saber mais importante, se estabelece como ponto de partida para práticas educativas mais equânimes, que respeite o estudante em todas as suas dimensões, conforme afirma Paulo Freire quando refere-se ao respeito aos diferentes conhecimentos, às diferentes trajetórias:

Refiro-me, naturalmente, ao respeito ao conhecimento, não importa que gerado na cotidianidade, no senso comum, que o educando traz no seu corpo, às vezes já cansado e combalido, para a escola. Respeito por sua linguagem, sua pronúncia, sua sintaxe, sua semântica. Respeito por sua cultura, por sua identidade cultural, que é também de classe. (Freire, 2000, p.117-118)

Peço licença para falar em primeira pessoa e relatar sobre a experiência e a aprendizagem que tive com essa pesquisa. Assim como Paulo Freire nos ensina com

a metáfora de “encharcar-se¹⁵” de realidade, eu mergulhei na questão migratória, e à medida que fui aprofundando nessas águas, me deparei com algumas questões que não havia planejado e que não foram sistematizadas nessa pesquisa, por não ser o foco principal nesse momento, mas que são de fundamental importância para a compreensão da situação em que se encontra a população migrante em Curitiba e de que forma podemos auxiliar na construção de ações e, porque não, pensarmos em políticas públicas para atender essa demanda.

As famílias imigrantes precisam, urgentemente, ter suas experiências valorizadas, não simplesmente no processo burocrático de revalidação de um diploma, por exemplo, mas na questão de compartilhar essa experiência cultural valiosa e diversa que trazem consigo.

O fortalecimento das ações das escolas, tão ricas em experiências de acolher, ouvir e ensinar. Além de ações formativas promovendo a temática da educação e migração, seria importante promover seminários de práticas exitosas com o intuito de compartilhar essas experiências docentes e iniciativas das equipes gestoras.

É preciso que o poder público municipal ouça as demandas que a comunidade escolar traz, como a necessidade de oferta de turmas de língua portuguesa para adultos em horários flexíveis, em locais centrais e de grande concentração da comunidade imigrante.

A Prefeitura Municipal de Curitiba precisa estabelecer um conselho intersetorial que monitore, discuta, planeje e execute ações com o intuito de atender e garantir os direitos humanos básicos dessa população, que até o momento encontra-se invisibilizada. Assim seria imprescindível que houvesse um sistema de monitoramento que identificasse, por exemplo, crianças fora de escola, ou sem atendimento educacional especializado, quando for o caso. Não obstante, é essencial que o poder público construa um diagnóstico qualificado sobre a migração em Curitiba para que então, seja possível, a elaboração e efetivação de políticas públicas.

¹⁵ “Abrir-se a ‘alma’ da cultura é deixar-se ‘molhar’, ‘ensopar’ das águas culturais e históricas dos indivíduos envolvidos na experiência” (FREIRE, 2000, p.110).

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Migrantes venezuelanos podem estar sendo aliciados para trabalho escravo e exploração sexual**. Nov. 2018. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/547543-migrantes-venezuelanos-podem-estar-sendo-aliciados-para-trabalho-escravo-e-exploracao-sexual/> Acesso em Jun. 2022.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Histórico**. [2022]. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/historico/> Acesso em: Out. 2021.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Plano de emergência para refugiados e migrantes da Venezuela é lançado**. 14 Dez. 2018. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2018/12/14/plano-de-emergencia-para-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-e-lancado/> Acesso em Nov. 2021.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **ACNUR alerta para risco de apátridas serem deixados para trás na resposta ao coronavírus**. 12 Maio 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/05/12/acnur-alerta-para-risco-de-apatridas-serem-deixados-para-tras-na-resposta-ao-coronavirus/> Acesso em: Nov. 2021.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Dados sobre Refúgio**. Jun. 2021a. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/> Acesso em: Out. 2021.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Guia para pais e educadores sobre integração de crianças e adolescentes refugiadas nas escolas**. 18 Out. 2021b. Disponível em: <https://www.educacaopararefugiados.com.br/guia-completo/> Acesso em: Out. 2021.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Painel Interativo**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/> Acesso em: Jan. 2023.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Políticas públicas do Brasil impulsionam inclusão de refugiados e migrantes da Venezuela, mas desafios permanecem**. Maio, 2021c. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2021/05/17/politicas-publicas-do-brasil-impulsionam-inclusao-de-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-mas-desafios-permanecem/> Acesso em: Out. 2021.

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS (ACNUR) *et al.* **Migrações, refúgio e apatridia: guia para comunicadores**. [São Paulo]: FICAS, 2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/05/Migracoes-FICAS-color_FINAL.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

ALVARENGA, Rodrigo; LINDENBERG, Berenice Fischer; PIERRE, Makengo Mvuama. Direitos Humanos e Saúde Mental: desafios e resistências dos migrantes e refugiados negros no Brasil. In: **Disrupturas** – a ressignificação e a pluralidade dos Direitos Humanos. Campinas/Jundiaí: Editora Brasílica/Editora Fibra, 2020. p.177-192.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAENA, Ana Paula Ribeyre. **Políticas Públicas Educacionais Brasileiras: a recepção da criança migrante e refugiada no espaço escolar da rede pública de educação de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Políticas Públicas) – Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2020.

BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Tradução de: MEDEIROS, Carlos Alberto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017. Título original: *Strangers at our door*.

BERTOLUCCI JÚNIOR, Luiz. **Pessoas com deficiência: uma avaliação de migrantes e não-migrantes no município de Uberlândia, Minas Gerais, nas décadas de 1990 e 2000**. Tese (Doutorado em Demografia) – Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FACE-A83GXG/> Acesso em: Fev. 2022.

BOBBIO, Norberto. Presente y porvenir de los derechos humanos. In: _____. **El tempo de los derechos**. Madrid: Sistema, 1991.

BONETI, Lindomar Wessler; et al. **Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2019. E-book.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm/ Acesso em: Out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm/ Acesso em Ago. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Abr. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos/> Acesso em: Jul. 2022.

CANAL TV ESCOLA CURITIBA. EJA – **Língua Portuguesa para Migrantes e Refugiados** – aula 20. 17 Dez. 2021. Disponível em: <https://youtu.be/3WnF0hMi1Nk/> Acesso em: Fev. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

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. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a/> Acesso em: Out. 2022.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. **Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na RME**. Curitiba, 2016.

CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação do Município de Curitiba. **Instrução Normativa N.º4, de 3 de maio de 2021**. Normatiza os procedimentos para registros em documentos escolares classificação e reclassificação, nas escolas municipais que ofertam o ensino fundamental e suas modalidades. Disponível em: <http://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00294860.pdf/> Acesso em: Ago. 2022.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Cidade Educadora**: Novos materiais da Educação enriquecem acervo de práticas da rede municipal de ensino. 2022. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/cidade-educadora-cidade-educadora-novos-materiais-da-educacao-enriquecem-acervo-de-praticas-da-rede-municipal-de-ensino-de-praticas-da-rede-municipal-de-ensino/26295/> Acesso em Fev. 2023.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes da Inclusão e da Educação Especial de Curitiba: Diálogos com a BNCC**. Curitiba, 2021.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (ENAP). **Introdução às Migrações Internacionais** – Módulo 1. Brasília: 2021.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: Uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Introdução, p.13-33.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 27, n.94. Campinas, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de: FERREIRA, Windy. Brazão. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS - NEPP-DH. **Carta Geral das Nações Unidas, 26 de junho de 1945**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.nepp-dh.ufrj.br/onu1.html>. Acesso em 01 mar. 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS - NEPP-DH. **Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia [de] 16 de junho de 1776**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/anterior_sociedade_nacoes6.html. Acesso em 01 mar. 2022.

NÚCLEO DE ESTUDOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS - NEPP-DH. **Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão [de] 26 de agosto de 1789**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.nepp-dh.ufrj.br/anterior_sociedade_nacoes5.html. Acesso em 01 mar. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos [de] 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>/ Acesso em 25 fev. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Genebra, 28 de Jul. 1951. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/convencao-de-1951/> Acesso em: jul. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÃO (OIM). **Sobre Migração**. *Copyright*, 2022. Disponível em: <https://www.iom.int/about-migration/> Acesso em: Out. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. **Deliberação N.º 09, de 01 de outubro de 2001**. Relatora: Naura Nanci Muniz Santos. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Pagina/2001-Deliberacoes/> Acesso em: Ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Justiça, Cidadania e Direitos Humanos (SEJU). **Plano Estadual de Políticas Públicas para Promoção e Defesa dos Direitos de Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná/2014-2016**. Paraná, 2014.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de: LIMA, Rita. São Paulo: Paz e Terra, 2015. Título original: *L'état, le pouvoir, le socialisme*.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUCPR). **Direitos Humanos**. 2022. Disponível em: <https://www.pucpr.br/areas-estrategicas/direitos-humanos/> Acesso em: Mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA (PMC). **Organização e Escrituração de Documentação Escolar**. Curitiba, 2019.

RUANO, Bruna Pupatto. et al. Cátedra Sérgio Vieira de Mello – UFPR. In: **15 anos de cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Federal do ABC, 2020.

SALA, José Blanes. et al. – Organizadores. **15 anos de cátedra Sérgio Vieira de Mello no Brasil: universidades e pessoas refugiadas**. São Bernardo do Campo, SP: Universidade Federal do ABC, 2020.

SALGADO, Sebastião. **Êxodos**. Nova edição. Hohenzollernring: Taschen, 2016.

SAMPAIO, Juliana de Almeida. **Promoção e Proteção de Direitos Humanos a Migrantes e Refugiados no Brasil**. Capacitação Brasil: Um país pluripovos. 14 de jun. 2022. Apresentação do *Power Point*. Não publicado.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA (SME). **Estrutura da Secretaria**. 2022a. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/unidade/educacao/18401/> Acesso em Ago.2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA (SME). **Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado**. 2022b. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-inclusao-e-atendimento-educacional-especializado/3790/> Acesso em: Ago. 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE CURITIBA (SME). **Departamento de Ensino Fundamental**. 2022c. Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/departamento-de-ensino-fundamental/3762> Acesso em Ago. 2022.

SILVA, G. J; *et al.* **Refúgio em Números**, 5ª Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros> Acesso em fev. 2021.

TOSI, Giuseppe; FRAGOSO, Williard Scorpion. As críticas de direita e esquerda aos direitos humanos. In: **Problemata**: Revista Internacional Filosofia do Direito. Edição especial. V. 8. n. 1, abr. 2017, p. 122-162. e-ISSN 2236-8612 DOI: <http://dx.doi.org/10.7443/problemata.v8i1.28448>

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global Trends: Forced Displacement in 2019**. 18 de Jun. 2020. Disponível em: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/> Acesso em out. 2021.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). **Global Trends: Forced Displacement in 2020**. 18 de Jun. 2021. Disponível em: <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/> Acesso em out. 2021.

APÊNDICE 1 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / DEF

Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de
Curitiba – Gerência de Currículo: Língua Estrangeira

Foco deste estudo: Estudantes imigrantes matriculados no Ensino Fundamental I

- 1) Quantos estudantes imigrantes estão matriculados na rede municipal de ensino atualmente?

DEF: Segundo dados do SERE, até novembro de 2022, são 2368 estudantes imigrantes matriculados, sendo que 1890 estão nas escolas de ensino fundamental e 478 na educação infantil, em CMEIs.

- 2) Considerando o período de 2010 a 2021:

- a. Qual foi o número de matrículas de crianças imigrantes por ano?

DEF: Estes dados serão disponibilizados no Novo Documento sobre acolhimento, que será lançado ainda este ano.

- b. Em relação a nacionalidade, qual a predominância por ano?

DEF: Da mesma forma, essas informações também serão disponibilizadas no documento mencionado.

- 3) Em qual/quais núcleo/s regional/is encontra-se a maior concentração da população foco desse estudo?

DEF: Atendendo a proporção das regionais, as que mais apresentaram matrículas imigrantes foram Boqueirão, CIC e Bairro Novo.

- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?

DEF: São feitas orientações às unidades, através de momentos formativos, para que sejam feitas as adequações pedagógicas necessárias.

- 5) Qual ou quais são as dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes imigrantes na rede municipal de ensino?

DEF: As maiores dificuldades são a falta de documentação dos estudantes ou erros na documentação brasileira; dificuldades por parte dos docentes em adequar o trabalho pedagógico; dificuldade também em acompanhar as unidades, pois somos em três pessoas na equipe, devido às demandas não conseguimos acompanhar todas as unidades.

- 6) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a esse estudo:

DEF: Vejo como potencialidades nas ações das escolas: o acolhimento dos professores, procurando utilizar diferentes estratégias para receber e integrar o estudante à sala de aula, através de música, culinária e dança. Escolas que desenvolvem boas práticas, além da questão pedagógica, UE localizada na regional BN, por exemplo, que desenvolve ações diferenciadas desde o pré até a EJA. Essa escola oferta uma turma de língua portuguesa para migrantes e refugiados, a professora promove ações práticas, do cotidiano, ela chegou a me mostrar o portfólio com fotos dos estudantes desenvolvendo atividades de culinária, fizeram passeio de ônibus para conhecer a Rua Iluminada da Família Molleta. Foi um momento rico de aprendizagem para os alunos da EJA.

APÊNDICE 2 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / DIAEE

Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/DIAEE

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados no ensino fundamental I que apresentam laudo de deficiência intelectual, motora e/ou transtorno global do desenvolvimento (TGD/TEA)

- 1) Quantos estudantes imigrantes são acompanhados por este departamento atualmente?

DIAEE: Atualmente são 37 no total.

- a. Quantos estão em inclusão no ensino fundamental?

DIAEE: 8 estudantes.

- b. Quantos estão em classes especiais?

DIAEE: são 13 estudantes.

- c. Quantos estão matriculados em escolas especiais?

DIAEE: somente 1 estudante.

- 2) Você percebe que este número vem crescendo?

DIAEE: Sim.

- a. Se sim, por qual motivo supõe?

DIAEE: Estão saindo de seu país por muitos motivos.

- 3) Os estudantes imigrantes acompanhados pelo DIAEE, em sua maioria, já apresentam laudo no ato da matrícula na escola ou são encaminhados pelas escolas para avaliações com os especialistas?

DIAEE: A maioria desses estudantes já vem com diagnóstico. As crianças são acolhidas nos atendimentos educacionais especializados, independente do laudo ser de outro país.

- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?

DIAEE: Não. Os atendimentos educacionais especializados possuem metodologia própria, e o trabalho é adaptado conforme a necessidade educacional da criança.

a. Se sim, quais foram? ---

5) Em qual/quais núcleo/s regional/is encontra-se a maior concentração da população foco deste estudo?

DIAEE: Estão no Bairro Novo, Boqueirão e CIC.

6) Quais são os encaminhamentos mais comuns em relação ao atendimento e acompanhamento da população foco deste estudo?

DIAEE: São encaminhadas para os atendimentos educacionais especializados conforme a necessidade e ao laudo:

Nos CMAEEs - Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado, onde são atendidas crianças com deficiência intelectual, visual, auditiva, física e múltipla, ainda Transtornos Globais do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro do Autismo e Altas Habilidades/Superdotação, nas salas de recursos multifuncionais e no CEETEA - Centro de Ensino Estruturado para o Transtorno do Espectro Autista.

7) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a este estudo:

DIAEE: As famílias imigrantes venezuelanas possuem clareza de informações em relação ao diagnóstico de seus filhos e apresentam boa adesão aos encaminhamentos sugeridos.

APÊNDICE 3 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE1

UNIDADE DE ENSINO 1

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados na unidade de ensino

Quantidade de turmas regulares: 24

Quantidade de estudantes: 602

Modalidades atendidas: Educação infantil, Ensino fundamental I, Educação de Jovens e adultos, classe especial e sala de recursos de aprendizagem.

- 1) Quantos estudantes imigrantes estão matriculados nessa unidade de ensino (UE) atualmente?

UE1: No total são 28, são 24 estudantes no ensino fundamental, 4 na educação infantil e mais a turma de português para migrantes na EJA.

- 2) Qual é a nacionalidade dos estudantes imigrantes matriculados nessa UE?

UE1: A predominância é de venezuelanos, mas tem também 1 argentino, 1 haitiano e 1 paraguaio.

- 3) Em qual ano sua UE recebeu maior número de matrículas de estudantes imigrantes?

UE1: Em 2022 foi o ano de maior matrículas estrangeiras, mas desde 2019 já tinha um grande número, mas a maioria era haitiana.

- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?

UE1: Sim, os estudantes realizam as atividades propostas com apoio individualizado dos professores. Dessa forma é considerado o que o estudante compreende e responde oralmente ou em seus registros, sejam no próprio espanhol ou nas tentativas de escrever em português.

- 5) Sobre os estudantes imigrantes, há algum estudante com laudo de deficiência intelectual, motora ou transtorno global do desenvolvimento?

- a. Se sim, quais foram os laudos?

UE1: Não.

- b. Se não, há alguma suspeita?

UE1: Sim, um estudante está em investigação de provável deficiência intelectual.

- 6) Qual ou quais são as dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes imigrantes na sua UE?

UE1: Os professores não compreendem as falas das crianças, ao contrário das crianças que se adaptam e assimilam mais rapidamente a comunicação em português.

- 7) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a esse estudo:

UE1: Posso apontar como potencialidade a força de vontade dos migrantes venezuelanos, as crianças são muito esforçadas, se envolvem no processo de aprendizagem.

A questão da empatia é sempre enfatizada aos professores que se coloquem no lugar das famílias e crianças imigrantes.

A nossa escola procura atender todos os estudantes em suas particularidades, teve uma família, em que o pai faleceu, a mãe precisou sair em busca de trabalho, o menino não tinha com quem ficar. Nos mobilizamos para atendê-lo no Projeto Leia+ até que a mãe reorganizasse a rotina da família.

Também estamos sempre em contato com a Pastoral aqui do Umbará, que oferta curso de panificação para imigrantes, inclusive o que eles produzem, é vendido e o dinheiro é revertido para as próprias famílias.

As famílias imigrantes reclamam que os processos são muito demorados, esperam que o governo facilite a questão da diplomação e resolva a questão do desemprego.

A escola também conseguiu abrir uma turma de português para migrantes, a turma está cheia, a professora trabalha questões práticas sobre comunicação para entrevista de emprego ou para acessar algum serviço, deslocamento pela cidade. A turma já tem fila de espera.

Conhece o Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na Rede Municipal de Ensino (RME)?

UE1: Sim.

APÊNDICE 4 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE2

UNIDADE DE ENSINO 2

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados na unidade de ensino

Quantidade de turmas integrais: 21.

Quantidade de estudantes: 485

Modalidades atendidas: Educação infantil, Ensino fundamental I em tempo ampliado e classe especial.

- 1) Quantos estudantes imigrantes estão matriculados nessa unidade de ensino (UE) atualmente?

UE2: São trinta e um (31) no ensino fundamental e oito (8) na educação infantil. No total são trinta e nove (39) crianças imigrantes.

- 2) Qual é a nacionalidade dos estudantes imigrantes matriculados nessa UE?

UE2: A predominância é de venezuelanos, sendo trinta e oito dessa nacionalidade e apenas um haitiano.

- 3) Em qual ano sua UE recebeu maior número de matrículas de estudantes imigrantes?

UE2: Foi em 2019.

- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?

UE2: Sim, quando chegam os estudantes apresentaram dificuldade na aquisição da língua portuguesa, assim recorremos a uma professora que é fluente em espanhol, ela fazia a tradução das avaliações, o que foi essencial no processo de adaptação desses estudantes. Depois as crianças foram assimilando o português com maior facilidade.

- 5) Sobre os estudantes imigrantes, há algum estudante com laudo de deficiência intelectual, motora ou transtorno global do desenvolvimento?

- a. Se sim, quais foram os laudos?

UE2: Sim. Uma criança tinha laudo de dificuldades de aprendizagem, sendo encaminhada, após avaliação no CMAEE, para atendimento em sala de recursos de aprendizagem.

- b. Se não, há alguma suspeita?

UE2: Somente aquela criança que já tinha laudo.

- 6) Qual ou quais são as dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes imigrantes na sua UE?

UE2: A maior dificuldade que temos é a comunicação com as famílias, tanto em conseguir contato por telefone, quanto em compreender o que falam.

A burocracia em relação ao processo de matrícula dos estudantes migrantes, a falta de documentação e a falta de assessoramento pedagógico por parte dos núcleos e departamentos competentes.

- 7) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a esse estudo:

UE2: Como potencialidade vejo que as crianças se adaptam com facilidade, apresentam interesse em aprender, são curiosas, pesquisam, gostam de desafios. Demonstram desejo de dar certo!

Conhece o Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na Rede Municipal de Ensino (RME)?

UE2: Não.

APÊNDICE 5 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE3

UNIDADE DE ENSINO 3

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados na unidade de ensino

Quantidade de turmas integrais: 15 turmas

Quantidade de estudantes: 430

Modalidades atendidas: Ensino fundamental I em tempo ampliado e classe especial.

- 1) Quantos estudantes imigrantes estão matriculados nessa unidade de ensino (UE) atualmente?

UE3: Temos trinta e um (31) estudantes imigrantes.

- 2) Qual é a nacionalidade dos estudantes imigrantes matriculados nessa UE?

UE3: São trinta (30) venezuelanos e um (1) haitiano.

- 3) Em qual ano sua UE recebeu maior número de matrículas de estudantes imigrantes?

UE3: Foi no período pós-pandemia, no retorno das atividades presenciais.

- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?

UE3: Sim, fizemos uma reorganização para favorecer a socialização dos estudantes, para que os imigrantes mais fluentes auxiliassem os recém-chegados no entendimento da dinâmica da escola. Também tivemos a colaboração de professores com fluência no espanhol para que fizessem adaptações nos materiais avaliativos. Ainda fizemos um trabalho de prevenção ao *bullying*, conversamos com os professores e com todas as turmas sobre o acolhimento das crianças imigrantes e o respeito às diferenças culturais.

- 5) Sobre os estudantes imigrantes, há algum estudante com laudo de deficiência intelectual, motora ou transtorno global do desenvolvimento?

- a. Se sim, quais foram os laudos?

UE3: Não.

- b. Se não, há alguma suspeita?

UE3: Não. Apenas dificuldades de aprendizagem pontuais.

- 6) Qual ou quais são as dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes imigrantes na sua UE?

UE3: Dificuldades no contato com as famílias, muitos números de telefone desatualizados.

- 7) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a esse estudo:

UE3: Algumas famílias chegam acompanhadas de pessoas de instituições apoiadoras de imigrantes no momento da matrícula; é comum também algumas famílias indicarem a escola para outras famílias de amigos ou parentes, às vezes a criança mora longe da escola, mas acaba vindo porque a mãe tem confiança que ali sua criança será bem recebida.

Quanto às potencialidades das crianças imigrantes, observo a proatividade em relação à aprendizagem e o respeito com os adultos.

Sentimos falta de um olhar mais criterioso para nossa escola, devido ao grande número de estudantes imigrantes poderíamos ter maior acompanhamento por parte da SME.

Conhece o Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na Rede Municipal de Ensino (RME)?

UE3: Não.

APÊNDICE 6 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA / UE4

UNIDADE DE ENSINO 4

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados na unidade de ensino

Quantidade de turmas: 12

Quantidade de estudantes: 256

Modalidades atendidas: Educação infantil em tempo ampliado (2 turmas) e ensino fundamental I.

- 1) Quantos estudantes imigrantes estão matriculados nessa unidade de ensino (UE) atualmente?

UE4: Até o momento são 41, mas esse número muda bastante. Aqui na comunidade se estabeleceu uma rede de famílias e amigos que vão indicando a escola. Nós providenciamos material escolar e uniformes para os estudantes imigrantes pois eles chegam em uma situação muito vulnerável.

- 2) Qual é a nacionalidade dos estudantes imigrantes matriculados nessa UE?

UE4: São quarenta (40) venezuelanos e uma (1) cubana.

- 3) Em qual ano sua UE recebeu maior número de matrículas de estudantes imigrantes?

UE4: Entre 2020 e 2021.

- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?

UE4: Sim. As professoras fazem a leitura, procuram fazer individualmente perguntando se a criança entendeu. A forma como o estudante responde é considerada, independente se responder em espanhol.

- 5) Sobre os estudantes imigrantes, há algum estudante com laudo de deficiência intelectual, motora ou transtorno global do desenvolvimento?

- a. Se sim, quais foram os laudos?

UE4: Não.

- b. Se não, há alguma suspeita?

UE4: Sim. Há dois estudantes que estão em processo de investigação, um por suspeita de deficiência intelectual ou TEA, outra suspeita de altas habilidades.

- 6) Qual ou quais são as dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes imigrantes na sua UE?

UE4: A comunicação foi muito difícil inicialmente, mas aos poucos fomos entendendo a dinâmica das famílias, o que facilitou no atendimento das próximas famílias que foram chegando.

Os relatos de estudantes imigrantes sobre os abrigos sensibilizaram os professores de forma geral, as crianças dizem que sentem saudades de coisas que faziam na Venezuela. As potencialidades no trabalho com estes estudantes é a forma como valorizam os professores e se dedicam à escola e às atividades escolares. As famílias, em sua maioria, são muito respeitosas e aceitam os encaminhamentos sugeridos por nós.

- 7) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a esse estudo:

UE4: Fomos atrás de formação, mas percebemos que os professores elaboraram estratégias mais assertivas com a orientação da equipe gestora; as professoras que fizeram o curso relataram que receberam a orientação para que não fizessem tradução e que falassem somente em português.

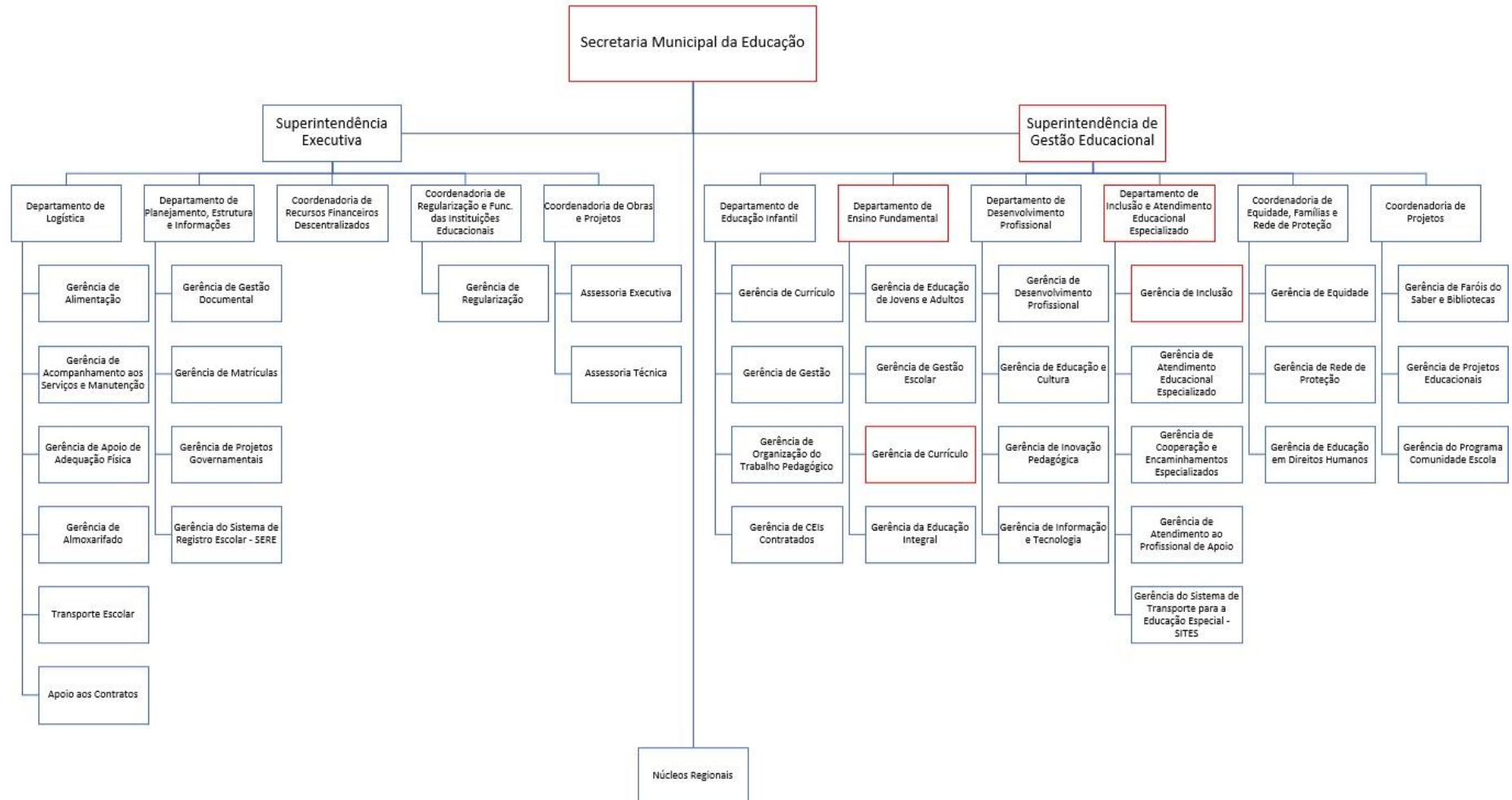
As professoras desenvolveram estratégias de valorização cultural, proporcionaram momentos em que os estudantes puderam mostrar a arte e a culinária local. Foi muito importante para o acolhimento cultural.

Nós gostaríamos ainda de ofertar o curso de português para migrantes porque é uma demanda grande da comunidade, mas a SME não autorizou.

Conhece o Documento Norteador da Política de Acolhimento de Alunos Estrangeiros na Rede Municipal de Ensino (RME)?

UE4: Sim, sabemos que existe, até fomos convidadas a participar da elaboração do documento, mas temos muitas demandas na escola. Ainda não tivemos acesso ao material.

ANEXO 1 – ORGANOGRAMA DA SME



Fonte: Organizado pela autora com base nos dados apresentados pela SME (2022a)

ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DEF



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas

ROTEIRO DE ENTREVISTA Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – Gerência de Currículo: Língua Estrangeira

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados no Ensino Fundamental I

- 1) Quantos estudantes imigrantes estão matriculados na rede municipal de ensino atualmente?
- 2) Considerando o período de 2010 a 2021:
 - a. Qual foi o número de matrículas de crianças imigrantes por ano?
 - b. Em relação a nacionalidade, qual a predominância por ano?
- 3) Em qual/quais núcleo/s regional/is encontra-se a maior concentração da população foco desse estudo?
- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?
- 5) Qual ou quais são as dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes imigrantes na rede municipal de ensino?
- 6) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a esse estudo:

ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIAEE



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas

ROTEIRO DE ENTREVISTA
**Departamento de Inclusão e Atendimento Educacional Especializado da
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba/DIAEE**

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados no ensino fundamental I que apresentam laudo de deficiência intelectual, motora e/ou transtorno global do desenvolvimento (TGD/TEA)

- 1) Quantos estudantes imigrantes são acompanhados por este departamento atualmente?
 - a. Quantos estão em inclusão no ensino fundamental?
 - b. Quantos estão em classes especiais?
 - c. Quantos estão matriculados em escolas especiais?
- 2) Você percebe que este número vem crescendo?
 - a. Se sim, por qual motivo supõe?
- 3) Os estudantes imigrantes acompanhados pelo DIAEE, em sua maioria, já apresentam laudo no ato da matrícula na escola ou são encaminhados pelas escolas para avaliações com os especialistas?
- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?
 - a. Se sim, quais foram?
- 5) Em qual/quais núcleo/s regional/is encontra-se a maior concentração da população foco deste estudo?
- 6) Quais são os encaminhamentos mais comuns em relação ao atendimento e acompanhamento da população foco deste estudo?
- 7) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a este estudo:

ANEXO 4 – ROTEIRO DE ENTREVISTA UE



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Políticas Públicas

ROTEIRO DE ENTREVISTA **UNIDADE DE ENSINO 1 / 2 / 3 / 4**

Foco desta entrevista: Estudantes imigrantes matriculados na unidade de ensino

- 1) Quantos estudantes imigrantes estão matriculados nessa unidade de ensino (UE) atualmente?
- 2) Qual é a nacionalidade dos estudantes imigrantes matriculados nessa UE?
- 3) Em qual ano sua UE recebeu maior número de matrículas de estudantes imigrantes?
- 4) Houve alguma adaptação quanto aos encaminhamentos ou instrumentos avaliativos para atender as especificidades culturais dos estudantes imigrantes?
- 5) Sobre os estudantes imigrantes, há algum estudante com laudo de deficiência intelectual, motora ou transtorno global do desenvolvimento?
 - a. Se sim, quais foram os laudos?
 - b. Se não, há alguma suspeita?
- 6) Qual ou quais são as dificuldades encontradas no atendimento aos estudantes imigrantes na sua UE?
- 7) Considerações que a/o entrevistada/o julgar pertinentes a esse estudo: