

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DIREITO - MESTRADO  
MINTER - MESTRADO INTERINSTITUCIONAL  
MESTRADO EM DIREITO: MINTER UNICAP - ASCES/UNITA**

**BRUNO AMORIM BATISTA**

**A INSERÇÃO DOS IMIGRANTES VENEZUELANOS NO SISTEMA  
EDUCACIONAL DO RECIFE E O ACESSO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA  
MIGRATÓRIA BRASILEIRA**

**RECIFE/PE**

**2021**

BRUNO AMORIM BATISTA

**A INSERÇÃO DOS IMIGRANTES VENEZUELANOS NO SISTEMA  
EDUCACIONAL DO RECIFE E O ACESSO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA  
MIGRATÓRIA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Direito do programa de pós-graduação direito da Universidade Católica de Pernambuco, em programa de mestrado interinstitucional em direito (MINTER) UNICAP - ASCES/UNITA apresentado à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador(a): Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Alexsandra de Melo Pedroso.

RECIFE

2021

B333i

Batista, Bruno Amorim

A inserção dos imigrantes venezuelanos no sistema educacional do Recife e o acesso a educação na política migratória brasileira / Bruno Amorim Batista, 2021.  
158 f. il.

Orientador: Vanessa Aleksandra de Melo Pedroso  
Dissertação (Mestrado) - Minter Universidade Católica de Pernambuco e ASCES/UNITA.  
Programa de Pós-graduação em Direito. Mestrado em Direito, 2021

1. Direitos Humanos. 2. Migração. 3. Política pública.  
4. Educação. 5. Venezuelanos. I. Título.

CDU 342.7

Luciana Vidal - CRB-4/1338

BRUNO AMORIM BATISTA

**A INSERÇÃO DOS IMIGRANTES VENEZUELANOS NO SISTEMA  
EDUCACIONAL DO RECIFE E O ACESSO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA  
MIGRATÓRIA**

Dissertação de Mestrado Acadêmico em Direito do programa de pós-graduação direito da Universidade Católica de Pernambuco, em programa de mestrado interinstitucional em direito (MINTER) UNICAP - ASCES/UNITA apresentado à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito.

Recife (PE), \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Vanessa Aleksandra de Melo Pedroso.

Universidade Católica de Pernambuco

---

Prof. Dr. Antônio Tirso Ester Sánchez.

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

---

Prof. Dr. Fernando Gomes de Andrade.

Centro Universitário Tabosa de Almeida

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariana Vilela Duarte Clemente.

Universidade Salgado de Oliveira

Dedico esse trabalho primeiramente a Deus, como Cristão Católico Apostólico Romano, pois a minha fé é meu guia de todos os dias, e dela vem a força para o enfrentamento dos desafios diários.

Dedico também a minha família, meu alicerce na terra, meu porto seguro nas tempestades e adversidades. Sem vocês, não conseguiria alcançar meus objetivos. Em especial, a meus Pais Raugerland e Silvia, e meu irmão Daniel, por estarem sempre ao meu lado.

Dedico ainda à memória dos meus avós José Antônio, Raul e Neusa, e meu irmão Augusto, que olham por mim a todo instante.

Dedico ainda à professora Vanessa Pedroso, por ter aberto as portas da UNICAP para o meu trabalho e aceitado a condução de minha orientação acadêmica. Dedico, também, à amiga Fabiana Prietos, que teve tanta dedicação na leitura crítica de meus escritos.

Dedico, por fim, à Cintia Santos, desvelada Técnica Pedagógica da prefeitura do Recife, que tanto se esmera para servir aos cidadãos e contribuir com a melhoria de nosso sistema educacional.

Por fim, mas não sem grande importância, dedico a minha namorada e companheira, Priscila Monteiro, que chegou na minha vida num momento tão importante, e me deu a força e o incentivo que eu precisava, na reta final do programa de mestrado.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que sempre me incentivaram na continuidade dos estudos. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ser a fonte de minha Fé, e a São Miguel Arcanjo, padroeiro dos advogados e meu santo de devoção, por me defender sempre no combate diário. Sou eternamente grato por todas as graças que recebo, das quais não me julgo merecedor, mas agradeço a infinita misericórdia de Deus pela concessão.

A minha família, por todo apoio e suporte, por sempre estarem ao meu lado, até quando preciso ficar só para me dedicar aos estudos. Em especial, agradeço aos meus pais, Raugerland e Silvia Virgínia, por tudo que vocês fazem por mim. Graças a vocês, esse sonho pode se tornar realidade. Obrigado pelo esforço e a dedicação comigo. Não conseguiria sozinho.

Ao meu irmão Daniel, minha cunhada Marina, a Raquel e a Cida, aos meus Tios e Tias, Primos e Primas, e a todos os ‘anexos’ que compõe nossa grande família. Não vou citar um a um, nominalmente, mas todos vocês contribuem muito em minha vida, e sempre estão presentes, apoiando, incentivando e lutando junto, continuando a unidade dessa família que não deixa ninguém sozinho. Amo muito todos vocês e agradeço todo apoio e incentivo. Em tudo, vocês sempre estiveram me apoiando incondicionalmente. Obrigado!

Agradeço aos meus amigos mais próximos que, em cada mensagem de apoio, me incentivaram na conclusão desse projeto. Em especial, agradeço os incentivos contínuos e as palavras de apoio das amigas Morgana Albuquerque, Helyca Thandara e Thamirys Andrade, que sempre me apoiam quando preciso.

Agradeço também a todos os professores de minha vida acadêmica, pelo conhecimento transmitido e pelo incentivo na busca por conhecimento a fim de construir uma sociedade mais justa e Humana, através do Direito.

Em especial, aos professores que nos acompanharam nesse mestrado, agradeço os ensinamentos de Marcelo Labanca, João Paulo Allain, Sérgio Torres Teixeira, Virgínia Colares, Glauco Salomão, Gustavo Santos, Alexandre Pimentel, Raymundo Juliano, Marília Montenegro e a minha orientadora Vanessa Pedroso, além dos vários professores convidados que também contribuíram com o nosso curso: Marta Arretche, Silvano Flumignan, Alexandre Saldanha e ao inestimável professor Fernando Andrade, que foi nosso guia nesse Mestrado Interinstitucional. Agradeço também ao funcionário administrativo da UNICAP, Paulo Thiago, que sempre foi tão prestativo com os alunos do Minter.

Agradeço aos meus colegas do MINTER na ASCES e UNICAP, por toda a vivência e experiência compartilhadas. Vocês são fantásticos Antônio, Andreza, Bia, Daniele, Denise,

Jocy, José Cláudio, Lucyana, Marupiraja, Ranieri e Walles. O incentivo e apoio mútuos, a troca de experiências e vivências, o compartilhamento de conhecimentos nessa turma tão diversa, foi muito enriquecedor. Agradeço a Deus por cada momento vivido com vocês.

Agradeço aos colegas de pesquisa Evelyn e Laudemiro, por toda a vivência acadêmica, apoio e companheirismo, esse trabalho também tem um pedaço de vocês e de nossas reflexões em grupo.

Aos colegas Antônio, Denise, Evelyn e Laudemiro, sou grato também pelos trabalhos que viemos desenvolvendo juntos, que resultaram em publicações acadêmicas. Ainda, agradeço a Faculdade de Integração do Sertão, na pessoa de seu coordenador Antônio Guerra, pelo convite para regresso à sala de aula.

Aos membros da Comissão de Direito dos Refugiados da OAB/PE, agradeço pela acolhida como membro e pelo compartilhamento de tantas experiências. Em especial, agradeço ao secretário da comissão, Daniel Lins, por toda presteza com o trabalho realizado, bem como a presidente Emília Queiroz, pela liderança dos trabalhos da comissão.

Agradeço ainda às professoras Carolina Leite e Sofia Zanforlin, da UFPE, pela acolhida no Curso de extensão Questão Migratória e a todos os membros do Migra pelos conhecimentos compartilhados no curso.

Às funcionárias da prefeitura do Recife Cintia Santos e Tereza, minha gratidão pelo enorme auxílio no levantamento de dados da pesquisa, em especial a Cintia, técnica pedagógica que tanto se dedica em servir ao município e a buscar a melhora de nosso sistema educacional. Precisamos de mais brasileiros comprometidos com o serviço público, como Cintia. Agradeço ainda ao funcionário Maicon, da ouvidoria geral do Estado de Pernambuco, por ter destravado o andamento de minha solicitação e oportunizado a obtenção das informações junto a Secretaria Estadual de Educação.

Agradeço a minha amiga Fabiana Prietos Peres, pelas horas de leitura crítica dos meus escritos preliminares. Com certeza, seus comentários foram inestimáveis para esse trabalho. Faltam-me palavras para demonstrar a gratidão que tenho pelo apoio que você me deu neste trabalho.

À Dra. Andrea Galindo e ao Dr. André Ayala, agradeço por me ajudarem na conquista do meu autoconhecimento e ajudarem a vencer as barreiras mentais que tanto atrapalham a vida dos estudos e da pesquisa, como também minha vida pessoal.

Agradeço a Samy Charifker, pelo incentivo no ingresso do mestrado e estímulo aos estudos, e ao amigo Cláudio Avelino, pelo apoio em todos os momentos.

Agradeço aos colegas de trabalho na AENA Brasil, em especial, a Marcia Marques e ao meu chefe Salvador Merino, pela compreensão com a dedicação que eu precisei ter com o mestrado. Nesse um ano e meio na empresa, vocês me permitiram conciliar trabalho, estudos e vida pessoal. Meu muito obrigado.

Agradeço a minha orientadora Vanessa Pedroso, por ter me aceito como orientando e por ter me dado a oportunidade dessa experiência incrível, desde os primórdios do projeto de pesquisa até sua conclusão. Desde o redesenho do pré-projeto para o projeto, até as instruções sobre ferramentas e mecanismos de buscas, suas orientações foram cruciais para que esse estudo chegasse ao final. Serei eternamente grato, professora.

Aos amigos, colegas e alunos, e a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a minha jornada, meu muito obrigado.

A minha namorada e companheira, Priscila Monteiro, que chegou na minha vida num momento tão importante, na reta final do programa de mestrado, me deu a força e o incentivo que eu precisava para concluir essa caminhada, compreendeu minhas ansiedades e inseguranças, meus desafios com os estudos e soube me incentivar para atingir meus resultados. Sou grato a Deus por tê-la colocado em minha vida e a você por tudo que representa para mim.

## *Epígrafes – migração e educação*

*O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si.*

*Carlos Roberto Jamil Cury. Direito à educação: direito à Igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002. p. 260*

\*\*\*

*Se um estrangeiro vier habitar convosco na vossa terra, não o oprimireis, mas esteja ele entre vós como um compatriota, e tu o amarás como a ti mesmo, porque fostes já estrangeiros no Egito.[...].*

*Levítico, 19, 33-34- Bíblia Católica Online. Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/biblia-ave-maria/levitico/19/>*

\*\*\*

*A resposta ao desafio apresentado pelas migrações contemporâneas pode ser resumida em quatro verbos: acolher, proteger, promover e integrar. Se os colocarmos em prática, contribuiremos a construir a cidade de Deus e do homem.*

*Papa Francisco via Tweeter em 18.12.2019.*

\*\*\*

*A sala de aula é um ambiente de comunicação, no qual pessoas com diferentes interesses e afinidades se encontram para aprender umas com as outras.*

*Andrea Ramal, consultora, escritora e palestrante.  
Doutora em Educação.*

## RESUMO

Diante do número considerável de migrantes das mais distintas origens na cidade do Recife, observou-se uma verdadeira setorização de suas organizações. Se não, note-se que esses imigrantes se encontram segregados em diferentes espaços da cidade que, por sua vez, passam a ser reconhecidos ou, ainda, ressignificados pelas origens desses imigrantes. É nessa circunstância que surge o problema de exclusão educacional dos imigrantes Venezuelanos, pela falta de amparo social e de planejamento, da sua inserção e adequada adaptação, no sistema educacional brasileiro. A chegada dos imigrantes Venezuelanos, a partir de 2018, partiu de uma ação humanitária de fixação espacial, mas que não veio acompanhada de um planejamento adequado do poder público local na recepção desses imigrantes. A falta de políticas públicas e planejamento possibilita a manutenção de um ciclo de violência, haja vista que a violência sofrida por essas crianças venezuelanas, decorrentes da falta de adequada inserção escolar, se refletem em um sentimento de não pertencimento que gera enfermidades como a depressão, desinteresse pela escola, vulnerabilidade à drogadição, ou seja, um ciclo de violência que o afasta de uma melhor capacitação e o expõe a uma maior vulnerabilidade social. Assim, o estudo questionou se as políticas públicas existentes têm promovido a acolhida adequada do imigrante Venezuelano no Recife, procurando as causas dessa marginalização social. O trabalho levantou dados sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos, em idade escolar, que chegaram no Recife através da Operação Acolhida, com apoio do projeto Pana, e coordenados pela ONG Caritas brasileira CNBB (regional nordeste 2), no sistema educacional local. O trabalho levantou as políticas públicas que foram utilizadas em seu favor, com o objetivo de verificar a utilização delas, apontando, posteriormente, alternativas possíveis ao sistema atualmente utilizado. A metodologia consistiu no levantamento de dados sobre a matrícula, a frequência e o desempenho escolar desses imigrantes, e as ferramentas de políticas públicas que foram, eventualmente, utilizadas no processo de inserção no sistema educacional, a fim de verificar se o Estado Brasileiro tem cumprido com seu compromisso legal, na oferta de amparo social ao imigrante Venezuelano, oferecendo igualdade de condições de educação com os nacionais. Por fim, o trabalho possibilita um diagnóstico científico da realidade social dos estudantes imigrantes venezuelanos que aportaram no Recife, sugerindo um conjunto de propostas que podem servir de suporte ao desenvolvimento de uma política pública adequada a inserção desse imigrante no sistema educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** imigração; direitos humanos; políticas públicas; educação; Venezuelanos.

## ABSTRACT

In view of the considerable number of immigrants from the most diverse backgrounds in the city of Recife, there was a real sectorization of their organizations. If not, note that these immigrants are segregated in different areas of the city that, in turn, start to be recognized or, still, resignified by the origins of these immigrants. It is in this circumstance that the problem of educational exclusion of Venezuelan immigrants arises, due to the lack of social support and planning, of their insertion, and adequate adaptation, in the Brazilian educational system. The arrival of Venezuelan immigrants, from 2018, came from a humanitarian action of spatial fixation, but which was not accompanied by adequate planning by the local government in receiving these immigrants. The lack of public policies and planning makes it possible to maintain a cycle of violence, given that the violence suffered by these Venezuelan children, resulting from the lack of adequate school insertion, is reflected in a feeling of non-belonging that generates diseases such as depression, lack of interest in school, vulnerability to drug addiction, that is, a cycle of violence that distances him from better training and exposes him to greater social vulnerability. Thus, the study questioned if the existing public policies have promoted the adequate reception of Venezuelan immigrants in Recife, looking for the causes of this social marginalization. The research collected data on the insertion of Venezuelan school-age immigrants who arrived in Recife through the Acolhida Operation, with the support of the Pana project, and coordinated by the Brazilian NGO Caritas CNBB (northeast region 2), in the educational system place. The work raised public policies that were used in its favor, with the objective of verifying their utilization, pointing out, later, possible alternatives to the system currently used. The methodology consisted of collecting data on the enrollment, attendance and school performance of these immigrants, and the public policy tools that were eventually used in the process of insertion in the educational system, in order to verify whether the Brazilian State it has fulfilled its legal commitment, in offering social protection to Venezuelan immigrants, offering equal conditions of education with nationals. Finally, the research enable a scientific diagnosis of the social reality of Venezuelan immigrant students who arrived in Recife, suggesting a set of proposals that can support the development of an adequate public policy for the insertion of this immigrant in the Brazilian educational system.

**Keywords:** immigration; human rights; public policy; education; Venezuelans.

## RESUMEN

Dado el considerable número de migrantes de los más diversos orígenes en la ciudad de Recife, se produjo una verdadera sectorización de sus organizaciones. Si no es así, hay que señalar que estos inmigrantes son segregados en diferentes espacios de la ciudad que, a su vez, comienza a ser reconocida o, incluso, resignificada por el origen de estos inmigrantes. Es en esta circunstancia que surge el problema de la exclusión educacional de los inmigrantes Venezolanos, por la falta de apoyo y planificación social, de su inserción y adecuada adaptación en el sistema educativo brasileiro. La llegada de los inmigrantes Venezolanos, a partir de 2018, provino de una acción humanitaria de fijación espacial, pero que no estuvo acompañada de una adecuada planificación por parte del gobierno local en la recepción de estos inmigrantes. La falta de políticas públicas y planificación permite mantener un ciclo de violencia, dado que la violencia que sufren estos niños Venezolanos, producto de la falta de una escolarización adecuada, se refleja en un sentimiento de no pertenencia que genera enfermedades como la depresión. desinterés por la escuela, vulnerabilidad a la drogadicción, es decir, un ciclo de violencia que los aleja de una mejor formación y los expone a una mayor vulnerabilidad social. Por lo tanto, la investigación se preguntó si las políticas públicas existentes han promovido la recepción adecuada de los inmigrantes venezolanos en Recife, en busca de las causas de esta marginación social. La investigación relevó datos sobre la inserción de inmigrantes venezolanos, en edad escolar, que llegaron a Recife a través de la '*Operação Acolhida*', apoyada por el proyecto Pana, y coordinada por la ONG brasileña Caritas CNBB (región noreste 2), en el sistema educativo local. El trabajo relevó las políticas públicas que se utilizaron a su favor, con el objetivo de verificar su uso, señalando posteriormente posibles alternativas al sistema actualmente utilizado. La metodología consistió en la recolección de datos sobre la matrícula, asistencia y desempeño escolar de estos inmigrantes, y las herramientas de política pública que eventualmente se utilizaron en el proceso de inserción en el sistema educativo, a fin de verificar si el Estado brasileño ha cumplido con su compromiso legal, en ofrecer apoyo social a los inmigrantes venezolanos, ofreciendo igualdad de condiciones educativas con los nacionales. Por último, la investigación permite un diagnóstico científico de la realidad social de los estudiantes inmigrantes venezolanos que llegaron a Recife, lo que sugiere un conjunto de propuestas que pueden apoyar el desarrollo de una política pública adecuada para la inserción de estos inmigrantes en el sistema educativo brasileiro.

**Palabras-clave:** inmigración; derechos humanos; políticas públicas; educación; Venezolanos.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Evolução da Taxa de Alfabetização na Venezuela – 1995-2016	<b>Erro!</b>	<b>Indicador não definido.</b>
<b>Figura 2</b> - Gráfico da quantidade de alunos matriculados na educação básica do Recife por mantenedor do estabelecimento.....	109	
<b>Figura 3</b> - Estrutura física das escolas do Recife: Rede Pública x Rede Privada.....	115	
<b>Figura 4</b> - Gráfico do ENEM 2019 - Média das escolas do Recife.....	116	
<b>Figura 5</b> - Gráfico de Matrículas em creches - Recife - Censo Escolar 2020.....	118	
<b>Figura 6</b> - Gráfico de Matrículas em Pré-Escolas - Recife Censo Escolar 2020.....	119	
<b>Figura 7</b> - Gráfico do ENEM 2019 - Média das escolas do Recife.....	124	

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b> - Taxas de analfabetismo na América Latina -----	86
<b>Tabela 02</b> - Quantidade de alunos matriculados em 2020 - Recife -----	110

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ADCT	Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFA	<i>Education For All</i> , em Português Educação para Todos
EFER	Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire
ENCOVI	<i>Encuesta Nacional de Condiciones de Vida</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de diretrizes e bases da educação nacional
NARE	Núcleo de Avaliação do Recife
OBMigra	Observatório das Migrações Internacionais
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, tradução de <i>Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)</i>
OECD	<i>Organisation for Economic Co-operation and Development</i>
OIM	Organização Internacional para as Migrações
ONU	Organização das Nações Unidas

ONG	Organização Não Governamental
PDVSA	Petróleos de Venezuela S. A. (empresa estatal)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de <i>Programme for International Student Assessment</i>
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PNE	Plano Nacional de Educação
SEINFRA	Secretaria Executiva de Infraestrutura da Prefeitura do Recife
UCAB	Universidade Católica Andrés Bello
UCV	Universidade Central da Venezuela
USB	Universidade Simón Bolívar
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> , em Português, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAP	Universidade Católica de Pernambuco
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância, em Inglês, <i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

## LISTA DE SÍMBOLOS

% Por cento

@ Arroba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>ACESSO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA MIGRATÓRIA BRASILEIRA.....</b>	<b>25</b>
2.1	COMO SURTIU O DIREITO A EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	26
2.1.1	Evolução histórica da educação básica no Brasil.....	27
2.1.2	O direito à educação como direito fundamental.....	33
2.1.3	O direito à educação na ótica dos direitos humanos.....	38
2.2	PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....	41
2.2.1	O direito à educação nas Constituições do Brasil.....	42
2.2.2	O direito à educação na Constituição de 1988 .....	46
2.2.3	A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional .....	51
2.2.4	Estatuto da criança e do adolescente e o direito à educação.....	56
2.3	EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES .....	58
2.3.1	O direito à educação no contexto internacional (UNICEF e UNESCO) .....	59
2.3.2	A Lei de Migração e o direito à educação igualitária.....	65
2.3.3	A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE.....	70
<b>3</b>	<b>A INSERÇÃO DOS IMIGRANTES VENEZUELANOS NO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO DO RECIFE.....</b>	<b>75</b>
3.1	O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA VENEZUELA.....	76
3.1.1	Evolução histórica da educação na Venezuela .....	77
3.1.2	O sistema educacional venezuelano no período do Governo Chávez .....	89
3.1.3	Realidade atual do sistema educacional venezuelano.....	97
3.2	O SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO DO RECIFE .....	104
3.2.1	Responsabilidades dos entes federativos no sistema educacional do Recife.....	106
3.2.2	Dimensão do sistema educacional do Recife.....	113
3.2.3	Acesso e qualidade do sistema educacional público do Recife.....	116
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE PERNAMBUCO E MUNICIPAL DO RECIFE .....</b>	<b>126</b>
4.1	METODOLOGIA .....	128
4.2	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS	

4.3	OS DADOS DA INSERÇÃO DOS IMIGRANTES VENEZUELANOS NO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO DO RECIFE.....	133
4.3.1	Dados da inserção escolar dos imigrantes venezuelanos.....	134
4.3.2	Dados do desempenho escolar dos imigrantes venezuelanos.....	138
4.3.3	Dados da capacitação escolar (infraestrutura e capacitação dos profissionais).....	140
4.3.4	Programas e ações desenvolvidos para a inserção dos imigrantes.....	145
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	150
	REFERÊNCIAS.....	159
	APÊNDICE A – Ofício enviado à Secretaria de Educação do Município do Recife.....	178
	APÊNDICE B – Ofício enviado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.....	182
	ANEXO A – Respostas recebidas da Secretaria de Educação do Município do Recife.....	186
	ANEXO B – Respostas recebidas da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco....	212
	ANEXO C – Respostas recebidas do Colégio Militar do Recife.....	219
	ANEXO D – Respostas recebidas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.....	221
	ANEXO E – Respostas recebidas do Campus Recife do Instituto Federal de Pernambuco.....	223

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho estudou as normas brasileiras que regem a política migratória, como a Lei 13.445/2017 (BRASIL, 2017), incluindo tratados e pactos internacionais firmados pelo Brasil (BRASIL, 2021), verificando, diante do objetivo principal de entender as deficiências das políticas de inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional brasileiro, por ausência de auxílio e políticas públicas na inserção destes, investigando quais as políticas públicas que foram utilizadas como ferramentas mitigadoras dessa condição, considerando que é um direito intrínseco ao ser humano o direito à educação, previsto nos artigos 6º e 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que engloba um dos princípios constitucionais de não discriminação, que está presente no rol de objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, no artigo 3º da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Se estas políticas, caso adotadas, não estejam atingindo os objetivos das normas (FERRARI, 2011, p. 210), ou seja, não cumprem o fim a que se destinam, se não garantem de forma efetiva a igualdade de condições de educação entre o imigrante e o nacional, objetivo constitucional decorrente do princípio da não discriminação (FRANÇA, 2013), ou, se outros meios alternativos podem ser propostos para garantir uma maior efetividade a este processo de integração escolar (SANCHES; TEODORO, 2006), evitando situações de evasão e baixo desempenho escolar, que resultam na marginalização social do imigrante Venezuelano.

A crise política e econômica na Venezuela já provocou, segundo dados oficiais da Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2020-a), de 2014 até 2020, a fuga de cerca de 4,5 milhões de cidadãos. Desses, mais de 650.000 fizeram pedidos de refúgio em outros países e mais de 2 milhões solicitaram a fixação de residência em seus destinos. Em 2021, esse número total já chega a 5,4 milhões de venezuelanos refugiados e migrantes ao redor do mundo, com mais de 800.000 solicitações de refúgio (ACNUR, 2021).

Estima-se que cerca de 5 mil pessoas deixem o país a cada dia (ACNUR, 2020-a), sendo que, muitos desses, o fazem de forma irregular, situação que ocorre quando um cidadão não nacional ingressa ou permanece num país em desconformidade com suas Leis e regramentos de imigração (CASTLES, 2010, p. 51). No Brasil, foram apresentados 61,6 mil pedidos de refúgio por venezuelanos, apenas em 2018, sendo que mais de 17,9 mil foram reportados em 2017 (ACNUR, 2020-b).

Em 2019, esse número superou os 260 mil (ACNUR, 2020-b), observando-se que a principal porta de acesso tem sido a pequena cidade de Pacaraima, no estado de Roraima, os quais são incapazes, cidade e estado, de absorver tamanho fluxo migratório<sup>1</sup>.

Essa situação levou o governo federal do Brasil, junto com o apoio da ONU e de instituições da sociedade civil, a criarem um projeto de distribuição desse fluxo migratório para outras unidades federativas, reconhecido como programa de interiorização, oficialmente denominado de Operação Acolhida (ACOLHIDA, 2018), criado através da Medida Provisória nº 820/2018, posteriormente convertida na Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018 (BRASIL, 2018).

Contribuindo com a Operação Acolhida, o estado de Pernambuco<sup>2</sup> se dispôs a receber parte desses imigrantes Venezuelanos, ficando a cargo da Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude do Estado de Pernambuco organizar o acolhimento emergencial deles (GABRIELLI; ALLE, 2018). Para que ocorresse tal atividade, a operação contou com o auxílio do projeto PANA<sup>3</sup> da Caritas Brasileira, organismo da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), e apoio financeiro da Caritas Suíça, em parceria com o Instituto Humanitas, da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) (ACIOLI, 2018).

A Operação Acolhida tem como meta a ‘interiorização’ de 3.000 Venezuelanos ao mês, tendo realocado voluntariamente desde o início do programa, em abril de 2018, até dezembro de 2019, mais de 27.000 deles (ACNUR, 2020-b). Mesmo com a pandemia, o programa tem tido continuidade, embora esteja longe de alcançar a meta inicial. Ao longo de 2020, o programa prestou auxílio no deslocamento para a interiorização de, em média, 1.000 venezuelanos por mês (OIM, 2021), já tendo contribuído com a realocação de mais de 50.000 refugiados.

No Recife, os imigrantes venezuelanos foram inicialmente alocados nos 12 imóveis alugados pela Caritas, onde ficaram abrigados, nos bairros da Boa Vista, Santo Amaro, Coelho, Encruzilhada e Torreão (ACIOLI, 2018).

Neste estudo, pretende-se, portanto, analisar os impactos das políticas públicas de amparo social ao imigrante criadas em decorrência da nova Lei de Migração, Lei Federal nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017), observando seu paradigma de proteção de direitos humanos na

---

<sup>1</sup> Segundo dados do IBGE (2020), a população estimada de Pacaraima é de 18.913 pessoas, e a do estado de Roraima de 631.181 pessoas. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr/pacaraima.html> e <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>

<sup>2</sup> <https://www.sigas.pe.gov.br/noticia/pernambuco-recebe-mais-117-imigrantes-venezuelanos>

<sup>3</sup> O nome do projeto, PANA, foi escolhido em razão do significado da palavra na Venezuela, que significa ‘Amigo’, e foi escolhida como forma de integrar os imigrantes venezuelanos.

temática das migrações, com enfoque na inserção no sistema de educação brasileiro do imigrante Venezuelano, como decorrência da proteção constitucional da dignidade humana.

A Constituição brasileira de 1988 coloca a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental em seu artigo 1º, III, princípio o qual se incorpora no artigo 5º dos direitos e garantias fundamentais com aplicação a todos e está presente, também, em várias das previsões constitucionais. Nesse sentido, destaca-se o artigo 227, que coloca a dignidade como um dos deveres “da família, da sociedade e do Estado [que deve o] assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem” (BRASIL, 1988).

A Lei de Migração (BRASIL, 2017) traz como princípio da política migratória o acesso do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, em igualdade de condições com os nacionais, inclusive, quanto ao direito à educação pública, expressamente assegurado na Lei, como pode ser verificado no artigo 3º, XI e no artigo 4º, X<sup>4</sup>.

A situação geral da imigração, no Brasil, vem sendo acompanhada de perto pela ACNUR (2020-a):

Em 2019 o ACNUR realizou uma pesquisa em parceria com a Cátedra Sérgio Vieira de Mello para traçar o perfil socioeconômico dos refugiados no Brasil. Em linhas gerais, os refugiados detêm elevado capital linguístico e de escolaridade – 34% dos entrevistados concluíram o ensino superior, muitos com curso de pós-graduação. Entretanto, apenas 3% conseguiu revalidar o seu diploma. Sobre o perfil laboral, 57% dos refugiados entrevistados estava trabalhando, embora 80% tinha receita mensal abaixo de R\$ 3 mil e outros 19% estava desempregado. Por outro lado, 80% dos refugiados afirmaram ter disposição para empreender e 84% apresentariam um novo pedido de refúgio mesmo após conhecer a realidade brasileira.

Entretanto, o alto índice (43%) de desemprego, entre refugiados, é alarmante, e deve ser entendido como um alerta sobre a efetividade das políticas públicas de acolhimento e amparo social ao imigrante, o que demonstra a grande necessidade de integração a serviços públicos de assistência social, saúde e educação, fornecidos pelo Estado brasileiro e pelas localidades que se dispuseram a acolher esses imigrantes no programa de interiorização.

Neste aspecto, é necessário analisar a efetividade da nova legislação frente aos princípios e garantias constitucionais básicos dos direitos humanos, já que a Lei garante aos

---

<sup>4</sup> Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:

[...]

XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;

[...]

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

[...]

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; (Lei de Migração. Lei Federal nº 13.445/2017. BRASIL, 2017)

imigrantes, em igualdade de direitos com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Assegura-lhe, na mesma proporção, os direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos, além de, teoricamente, garantir a eles o acesso à educação em igualdade de condições com os nacionais, sem discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória (artigo 4º, caput e incisos I e XI, da Lei nº 13.445/2017).

Assim, o estudo analisa como tem sido feita a inserção do imigrante Venezuelano, no sistema educacional do Recife, sendo observada se há barreiras que dificultem e terminem por fomentar situações de evasão e abandono escolar que, indiretamente, estimulem a marginalização social do imigrante.

Conforme diagnóstico da ACNUR (2020-b), com base em dados de registros de frequência do censo escolar e registros da polícia federal, 70% dos venezuelanos em idade escolar (1-17 anos) não frequentam as escolas no país, sendo 58% na faixa etária dos que deveriam estar no ensino fundamental e 69% na faixa etária dos que deveriam estar no ensino médio.

A título de comparação, o mesmo diagnóstico da ACNUR (2020-b) demonstra que essa taxa, para os brasileiros, é próxima de 0% na faixa etária dos que deveriam estar no ensino fundamental e de 12% na faixa etária dos que deveriam estar no ensino médio.

Essa realidade de exclusão dos imigrantes venezuelanos em idade escolar vai na contramão do que prevê a Lei 9394/1966 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, conhecida como LDB, que prevê “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 3º, I).

Um simples olhar pelas ruas do Recife, já demonstra parte do grande desamparo que acomete essa população (TARDIN, 2019), que passa o dia nos sinais, em mendicância, desamparados e marginalizados, tentando sobreviver. Assim, este estudo pretende verificar se tal situação pode ser modificada pelas políticas públicas planejadas, ou por novas políticas que possam ser introduzidas a partir de estudos de soluções adotadas em outras cidades.

Com isto, partindo da análise das normas aplicáveis e das políticas desenvolvidas, o estudo tinha por objetivo verificar a eficácia desta norma vigente, com o levantamento dos dados de desempenho educacional da rede de ensino, das escolas que receberam imigrantes e dos imigrantes alvos do estudo, buscando as causas da sua não inserção no sistema de educação, com a proposição de alternativas para a eventual melhoria da sua efetividade. Entretanto, diante da ausência de políticas públicas específicas e da forma que se deu o processo de inserção do imigrante Venezuelano no sistema educacional do Recife, não foi possível verificar a eficácia

dessas políticas ante a ausência de dados que permitissem a comparação proposta, além da constatação da ausência de políticas específicas para avaliação.

O estudo realizou uma pesquisa quantitativa, a partir de dados estatísticos de órgãos governamentais, a fim de verificar, dentro da delimitação espaço-tempo, a matrícula, frequência e desempenho escolar dos imigrantes Venezuelanos na cidade do Recife, com a finalidade de levantar informações e dados sobre o acesso à educação dessa população.

O ponto de partida é um estudo bibliográfico e documental (HERRERA, 2012), buscando a compreensão do Direito de Acesso à Educação no Brasil e na Venezuela, com suas construções históricas, marcos constitucionais e legais desse direito nos ordenamentos e em tratados internacionais, sua configuração como direito fundamental e humano, além do apontamento da realidade atual desse Direito nos dois países, como forma de compreensão das diferenças, permitindo a análise da inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional Público do Recife, utilizando-se da análise de dados do sistema público de ensino para compreender as políticas públicas do processo de inserção.

O estudo se debruça sobre a criação de políticas e mecanismos que possibilitem que a inserção do Imigrante no sistema educacional lhe assegure uma educação em igualdade de condições com o nacional, conforme previsto na Lei de Migração (BRASIL, 2017), embasado nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e do acesso à educação, permitindo que os migrantes, principalmente os mais economicamente vulneráveis, possam enfrentá-lo, sem se submeter a condições degradantes.

O presente trabalho justificou-se diante de um cenário de profundo impacto social referente à questão da imigração de Venezuelanos, levantando-se eventual desamparo, por parte do poder público, no Brasil, quanto a inserção desses indivíduos no sistema educacional local. O tema não vem sendo estudado a contento de modo a discutir a eficácia do sistema atual e as possíveis alternativas para uma melhor eficácia do processo de inserção do imigrante na comunidade, a partir do acesso à educação.

A questão das políticas de inserção e integração dos estudantes Imigrantes é de extrema importância para a sua vida na sociedade de acolhimento, e a omissão dessas ações acarretam em consequências negativas, não só na questão do desempenho escolar, como também no desenvolvimento psicossocial deles, como apontam Nevez e Diniz (2018, p. 103), em estudo sobre o tema:

[...] Em nome do “respeito às singularidades” de estudantes de grupos minoritarizados, tendo em vista seus “déficits de letramento”, docentes adotam, não raras vezes, atitudes como “Ah, deixa pra lá. Ele não entende mesmo”, que acabam por limitar as oportunidades dos alunos de avançarem na sua proficiência em

português. Timidez, desinteresse e rebeldia também são algumas características por vezes atribuídas àqueles que não se comportam, em sala de aula, como “deveriam”. Em casos mais extremos, estudantes com baixo rendimento escolar são mesmo patologizados, conforme notícia veiculada pelo Estado de São Paulo (BRANDALISE, 2017). Segundo esse texto, um grande contingente de discentes estrangeiros matriculados nas escolas da cidade de São Paulo tem sido encaminhado a unidades de saúde para avaliação médica e psicológica, numa proporção muito maior quando comparada aos alunos brasileiros. [...] (NEVEZ; DINIZ, 2018, p. 103)

O ponto de partida para tratamento do problema de evasão, abandono e dificuldade de desempenho escolar consistiu em identificar se as garantias e os direitos fundamentais dos venezuelanos são acatados, se há políticas públicas que promovam a sua integração ao sistema educacional e se elas são eficazes. Por esse viés, pressupõe-se uma condição de maior vulnerabilidade social do imigrante, em especial, a do refugiado, diante da sua própria condição e dos problemas que enfrenta em um histórico de origem geográfica diversa. Esses fatores são determinantes e conduzem a uma formação socio-histórico-cultural diversa, com idioma e costumes diferentes, e que devem ser considerados ao se tratar o problema.

A necessidade dessa investigação surgiu a partir do interesse em aprofundar essa temática tão sensível e que não tem sido objeto de maiores estudos, e que se mostra de grande relevância, não apenas na perspectiva nacional, mas, acima de tudo, na seara dos Direitos Humanos.

No campo pessoal, há um interesse altruísta de contribuir com a melhoria do sistema educacional e da condição ofertada ao imigrante, posto que o pesquisador, como membro da Comissão de Direito dos Refugiados da Ordem dos Advogado do Brasil, seccional Pernambuco, tem o interesse de contínuo estudo da temática da imigração.

Assim, o presente estudo sobre o problema referente à falta de políticas públicas de educação destinadas aos imigrantes Venezuelanos, na cidade do Recife, pretende verificar quais as causas do problema e quais as soluções possíveis. Na esteira desse pensamento, foi necessário analisar se as ações sociais e políticas públicas, previstas em Lei, estão sendo aplicadas e se há alternativas para a diminuição do problema. Diante disso, a pesquisa se propõe a investigar e discutir sobre as seguintes questões:

- a) Os imigrantes Venezuelanos, no Recife, estão tendo acesso às mesmas condições de educação básica que os Brasileiros?
- b) Há alguma política pública que objetive contribuir e facilitar acesso aos direitos e as condições dignas de educação, mitigando a origem migratória?
- c) Como está a condição do imigrante, quanto ao desempenho escolar, no sistema de educação do Recife?

Verifica-se, portanto, nesse estudo, se são cumpridos os direitos fundamentais relativos ao acesso à educação, quando aplicado aos imigrantes venezuelanos que aportam a capital pernambucana. Em razão da constatação, obtida na pesquisa, de ausência de ações afirmativas ou políticas públicas para inserção dos imigrantes na realidade sociocultural do sistema educacional do Recife, percebe-se que eles permanecem numa situação de maior vulnerabilidade social em comparação com os demais cidadãos.

## 2 ACESSO À EDUCAÇÃO NA POLÍTICA MIGRATÓRIA BRASILEIRA

Para tratar da inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional do Recife, e do direito deles ao acesso à educação, dentro da política migratória brasileira, faz-se necessário compreender o próprio direito à educação pública em si, que existe no Brasil.

Desta forma, o presente trabalho, a fim de explicar o acesso à educação na política migratória Brasileira, inicia-se esclarecendo como surgiu o direito à educação no Brasil, através de sua evolução histórica, da sua constituição como direito fundamental, elevado a essa categoria no atual regime constitucional (DUARTE, 2007), e como direito que pertence ao rol dos direitos humanos, como ressalta Marcelo Andrade:

A educação não é um direito humano apenas porque está expresso em declarações ou em códigos legais. É um direito humano porque nos dá a possibilidade de, conscientemente, seguirmos sendo tão somente humanos em busca de sermos mais e construindo nossa dignidade como um valor absolutamente inegociável. (2013, p. 26)

Num segundo momento, o capítulo apresenta o panorama geral da educação no Brasil, através de um levantamento histórico da presença desse direito nas Constituições de 1824 a 1988, e da sua consolidação na atual Constituição (BRASIL, 1988) e na legislação dela decorrente, em especial a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996). Além disso, também está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990-a), que possuem o condão de efetivar o direito constitucional através de regras explícitas, a fim de atingir a universalidade do direito. Como ensina Cury: “A formalização em Lei de uma situação de fato ou de um princípio jurídico democrático abrangente deve se impor como o modo normal de funcionamento da sociedade, como lugar de igualdade de todos” (2012, p. 19).

Por fim, o capítulo explica o direito à educação para o imigrante, além de analisá-lo diante de um contexto internacional, com a atuação da Organização das Nações Unidas, através do UNICEF<sup>5</sup> - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - e da UNESCO<sup>6</sup> - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

---

5 Quando foi criado, em 1946, o UNICEF chamava-se Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – em inglês, United Nations International Children's Emergency Fund. Ao tornar-se parte permanente da ONU, foi rebatizado Fundo das Nações Unidas para a Infância; no entanto, a sigla original UNICEF foi mantida. (<https://www.unicef.org/brazil/perguntas-frequentes>)

6 A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma agência especializada das Nações Unidas (ONU) [...] com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. (<https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>)

Ainda, aponta seu reflexo no Brasil com a Lei de Migração (BRASIL, 2017) e o direito à educação dos imigrantes, até a criação da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2020), a fim de apresentar qual o fundamento teórico e legal que embasa o direito dos imigrantes Venezuelanos ao acesso à educação pública e em que consiste esse direito.

## 2.1 COMO SURTIU O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A intenção de traçar um panorama histórico, a partir de fontes legislativas e de produção acadêmica, que trata do surgimento do direito à educação, no Brasil, decorre da necessidade de compreender, que é neste arcabouço normativo-histórico, que se pode interpretar a realidade da educação brasileira. Somente com essa verificação do panorama, existente no sistema educacional, que se pode fazer a análise crítica (PIMENTA, 2017) sobre a inserção do imigrante Venezuelano, a fim de traçar o direito existente no Brasil e o que é efetivamente ofertado aos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional do Recife.

Por não ser o centro do escopo do trabalho, não serão abordadas as questões sociopolíticas que levaram ao baixo acesso à educação no Brasil no período da colonização portuguesa, do Brasil Imperial e da primeira república (TREVISOL; MAZZIONI, 2018).

O objetivo é tratar do surgimento do Direito e não da ausência deste nos primórdios da história colonial, imperial e republicana do país, com o passo a passo de como ocorreu a sua consolidação como direito fundamental constitucional e integrante do rol de direitos constituídos como direitos humanos, e, como tal, inerente a qualquer pessoa, independentemente de origem, escopo do estudo, ou de raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988).

Os jesuítas foram considerados como aqueles que plantaram a semente inicial da educação no Brasil (CORDEIRO, 2016), quando foram enviados pelo reino de Portugal para serem missionários (LOPES, 1993) nas terras do chamado novo mundo. Por aqui, fundaram as primeiras escolas em várias das cidades brasileiras<sup>7</sup>, que existiam no período colonial. Entretanto, após a sua expulsão em 1759, decorrente de eventos ocorridos em Portugal (SANTOS, 2008), a educação no Brasil deixa de ter o seu caráter de evangelização, próprio da

---

<sup>7</sup> Na província do Brasil e na Vice província do Maranhão, a Companhia de Jesus fundou 26 instituições entre colégios, escolas de ler e escrever e seminários. (LOPES, 1993, p.33)

missão jesuítica, e passa pela denominada Reforma Pombalina (SHIGUINOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019).

A reforma Pombalina consistiu, basicamente, na apreensão, pelo governo da Colônia, dos bens dos jesuítas, e a tomada do controle do embrionário sistema educacional existente. A reforma destruiu o sistema que fora organizado pelos jesuítas, sem conseguir, contudo, consolidar um novo modelo de educação na colônia portuguesa (MACIEL, 2006). Relativamente ao impacto da reforma Pombalina, observa-se que:

O conjunto de reformas empreendidas pelo Marquês de Pombal nessa terceira fase foram denominadas de Reforma Pombalina. Além de reordenamentos econômicos e administrativos, ela implicou também em mudanças educacionais para Portugal e suas colônias. Especificamente no Brasil, a Reforma Pombalina atuou junto à reformulação dos serviços públicos e do combate à sonegação fiscal. Sua preocupação orientava-se no sentido de proporcionar um senso de unidade à colônia brasileira. No que diz respeito à organização educacional no Brasil, ela caiu como uma bomba, desmantelando o trabalho que vinha sendo desenvolvido há dois séculos pelos jesuítas. (SHIGUINOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019, p. 119)

Com o regresso da Companhia de Jesus, 43 anos após a sua expulsão, boa parte da educação do país continuou a ser organizada por instituições religiosas (SILVA, et. al., 2019), que imprimiu sua marca educacional e cultural na formação do povo brasileiro, como país predominantemente cristão. Porém, o sistema educacional, em si, passou a ser predominantemente laico, com a coexistência das organizações religiosas, que passaram a administrar o mister educacional sob uma influência mais branda do catolicismo. Seguiu-se, assim, uma matriz curricular mais laica, determinada pelo Estado, cuja influência iluminista guiava o processo político do momento (SHIGUINOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019).

### **2.1.1 Evolução histórica da educação básica no Brasil**

A história da Educação, no Brasil, se entrelaça com o início da Companhia de Jesus no país, em 1549 (ABDELKAREM, 2020), com a chegada dos seis jesuítas liderados por Manoel da Nóbrega, na comitiva de Tomé de Souza, enviada pelo Rei de Portugal, João III. Essa comitiva tinha por missão reiniciar a colonização do Brasil, após as primeiras décadas sem grandes investidas portuguesas em fixação de colônias, na então província de Santa Cruz. A intenção seria contar com os jesuítas nos esforços de colonização e “ocidentalização dos nativos”, dado a experiência da ordem religiosa na catequização, educação e cristianização (CORDEIRO, 2016).

Até 1759, toda a instrução educacional no Brasil-colônia ficava a cargo de instituições religiosas (GUMIEIRO, 2013), como Franciscanos, Carmelitas, Beneditinos e Capuchinhos, com predomínio dos Jesuítas, principais responsáveis pela educação no Brasil:

Por 210 anos, foram os jesuítas praticamente os únicos responsáveis pela educação no Brasil, até sua expulsão pelo Marquês de Pombal. Como a ordem seguia uma visão de mundo mais aristotélica, baseada no ensino do latim e das humanidades, a ciência não encontrou solo fértil para seu incremento nesse período. (ABDELKAREM, 2020, p. 3)

Com a ascensão ao Poder do Marques de Pombal e a expulsão dos jesuítas, a coroa portuguesa avocou para si o fornecimento de instrução no Brasil colônia (CORDEIRO, 2016). Porém, houve um grande vácuo nesse período, pois a coroa não conseguia substituir a contento o sistema implantado pelos religiosos, em especial, os jesuítas (SHIGUINOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019), diante da exitosa habilidade de ensino dos padres daquela ordem.

As reformas Pombalinas, por sua vez, se propunham a romper com o ensino religioso e implementar uma educação laica, inspirada pelos ideais iluministas, com foco em métodos científicos e racionais, que se distanciariam da tradicional educação religiosa; porém, na prática, “[...] muito pouco acrescentou ao que já existia na colônia brasileira, e não houve uma ruptura completa com o ensino tradicional” (SHIGUINOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019, p. 125).

Com a assunção do sistema educacional pela coroa portuguesa, foi criado, em 1772, o “subsídio literário”, imposto que tinha por objetivo subsidiar a educação pública (SAVIANI, 2013). Essa arrecadação destinava-se basicamente ao custeio dos salários dos professores, e não significou expressivos investimentos educacionais. A reforma centrava-se, basicamente, na retirada do domínio jesuíta sobre os meios educacionais, com o fechamento de instituições e definição do método de ensino regido por ideais laicos. Relativamente às modificações introduzidas pela Reforma Pombalina na educação,

Shigunov Neto (2015) destaca as principais medidas implantadas por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759 e que geraram a destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil, quanto em Portugal:

- a instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica;
- a criação do cargo de “diretor de estudos” – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino;
- a introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas;
- a realização de concurso para escolher professores para ministrar as aulas régias;
- a instituição de aulas de comércio.

(SHIGUNOV NETO, 2015 *apud* SHIGUINOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019, p. 125)

Embora formalmente público e acessível a todos, o direito à educação, no Brasil colônia, era restrito a menos de 1% (um por cento) da população, já que o acesso não era permitido nem

a mulheres, nem a homens negros, livres ou escravos, o que reduz consideravelmente o Direito previsto, tornando o acesso à educação algo minoritário, mesmo boa parte dessa educação sendo pública e custeada com recursos estatais (SAVIANI, 2013).

A chegada da família real ao Brasil, em 1808, trouxe alguns investimentos educacionais, com a criação de novas escolas (SILVA, FIGUEIREDO, SILVA, 2020), da biblioteca nacional e dos primeiros cursos superiores. Mesmo assim, a maior parte dos que chegavam a esse nível de estudo o faziam em Portugal, por ingerência do governo colonial que não priorizava o desenvolvimento da educação pública e geral na colônia (ABDELKAREM, 2020).

Esse período histórico pouco agregou para a questão do acesso à educação, que continuou restrito aos homens brancos, membros da corte portuguesa, recém aportada no País, ou com determinado nível social e econômico, em que pese as subvenções estatais de boa parte desse ensino (OLIVEIRA, 2004). Algumas escolas previam a formação de órfãos e pobres com recursos públicos, mas isso era raridade no quadro geral da época (ABDELKAREM, 2020).

Com a independência política, em 1822, o cenário educacional no Brasil não era muito bom. Estimativas apontam que quase a totalidade da população era analfabeta quando da independência do país (TREVISOL; MAZZIONI, 2018), o que demonstra a total ausência de política de acesso à educação no Brasil colônia, já que apenas 1% (um por cento) da população sabia ler e escrever (Idem, 2018).

Durante o período imperial (1822-1889), a situação não foi de grandes avanços. Embora a Constituição imperial (BRASIL, 1824) preconizasse educação básica (primária) e gratuita a todos os cidadãos, na prática, esse acesso era restrito a mesma pequena elite que podia usufruir desse direito no período colonial, ou seja, predominantemente homens, brancos, de elevada condição econômica e social (TREVISOL; MAZZIONI, 2018).

No início do império, foi criada a primeira Lei que tratava de educação no Brasil, denominada Lei<sup>8</sup> de 15 de outubro 1827 (BRASIL, 1827), “Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, estabelecendo as primeiras diretrizes da educação no império. O Art. 6º da Lei<sup>9</sup> ditou as diretrizes curriculares que deveriam ser observadas.

---

<sup>8</sup> A Lei não é numerada.

<sup>9</sup> Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as Leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827).

Porém, a Lei em questão não foi implementada conforme a demanda necessária para dotar de instrução a população brasileira, e não trouxe grandes avanços na infraestrutura escolar e no acesso à educação da época. De acordo com Araújo (2002, p. 4), conforme citado por Trevisol e Mazzioni (2018), em 1832, havia em todo o Império, apenas 180 escolas, sendo que mais de 20% (vinte por cento) delas estavam “vacantes”, ou seja, sem professores:

[...] apenas 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e S. Pedro do Rio Grande do Sul; sobre estas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar do professor estava vacante, e deste número, 8 eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo o Brasil, 10 escolas para o sexo feminino. (ARAÚJO, 2002, p. 4 apud TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 21)

Visando a descentralização da Administração com as províncias, em 1834, o Império aprova a Lei nº 16, de 12 de agosto, conhecida como Ato Adicional de 1834, passando às províncias (atualmente chamadas de Estados) a responsabilidade de organização da administração pública em várias áreas, dentre as quais, a educação pública fundamental, denominada de “instrução publica” (BRASIL, 1834).

A nova forma de organização da educação básica não veio acompanhada de investimentos adequados que fossem aptos a modificar a realidade existente no Brasil colônia, que consistia no baixo acesso à educação e ofertada apenas a uma pequena elite, sem conseguir implementar, de forma efetiva, a previsão constitucional de amplo acesso à educação (SAVIANI, 2013). O sistema de ensino era organizado de forma compartilhada:

O Ato Adicional de 1834 instituiu no Brasil a dualidade de sistemas de ensino. A instrução primária e secundária ficou sob a responsabilidade das Províncias (Estados) e a educação superior sob os cuidados da União. A falta de recursos foi um dos principais entraves para a expansão das escolas e das matrículas. (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 22)

Apesar de alguns avanços na segunda metade do século XIX<sup>10</sup> (MARTINS, 2002), com a criação de algumas escolas e centros de produção acadêmica, o investimento continuou insuficiente e pouco modificou o acesso à educação no Brasil:

Durante os 49 anos correspondentes ao Segundo Império, entre 1840 e 1888, a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial, destinando-se, para a instrução primária e secundária, a média de 0,47%. O ano de menor investimento foi o de 1844, com 1,23% para o conjunto da educação e 0,11% para a instrução primária; e o ano de maior investimento foi o de 1888, com 2,55% para a educação e 0,73% para a instrução primária e secundária (CHAIA, 1965 apud SAVIANI, 2013, p. 748).

<sup>10</sup> Depois de 1850 observou-se uma discreta expansão do número de instituições educacionais com consolidação de alguns centros científicos como o Museu Nacional, a Comissão Imperial Geológica e o Observatório Nacional. (MARTINS, 2002)

No final desse período, a taxa de alfabetização da população havia evoluído de 1% em 1822 (TREVISOL; MAZZIONI, 2018), para 15% em 1889 (OLIVEIRA, 2004), um relativo avanço, mas ainda muito aquém do amplo acesso educacional, o que reflete a falta de investimentos e de prioridade que a educação recebeu no período imperial. O quadro geral de ensino, nessa época, pode ser assim descrito:

[...] poucas escolas primárias (com 250 mil alunos para um país com cerca de 14 milhões de habitantes, dois quais 85% eram analfabetos), liceus provinciais nas capitais, colégios particulares nas principais cidades, alguns cursos normais e os cursos superiores que forjavam o projeto elitista (para formação de administradores, políticos, jornalistas e advogados), que acabou se transformando num elemento poderoso de unificação ideológica da política imperial. (OLIVEIRA, 2004, p. 949)

Com a Proclamação da República, havia anseios de maior participação popular e da implementação de mudanças socioeconômicas, embasadas em ideários liberais e iluministas que pretendiam modificar a realidade do país (ARAÚJO, 2011). Não obstante, os investimentos feitos, apesar de significar alguns avanços, não foram capazes de trazer profundas mudanças na realidade educacional do Brasil.

A título comparativo, o analfabetismo, que em 1889 representava a ausência total de instrução básica de leitura e escrita para 85% da população (OLIVEIRA, 2004), em 1920, ainda representava o nível de instrução de 3 em cada 4 brasileiros (TREVISOL; MAZZIONI, 2018). As várias iniciativas de modificação do sistema educacional, no início da república, apresentaram resultado quase nulo nos primeiros anos do novo governo. Ao fim da década de 1920, após algumas iniciativas descentralizadas e descoordenadas dos Estados, o acesso à educação básica alcançou 35% (trinta e cinco por cento) da população em idade escolar primária (7 a 12 anos). Todavia, ainda muito longe da universalização do acesso à educação (Idem, 2018).

Como forma de tentar modificar tal realidade, houve a implementação de direitos sociais básicos, em 1930, no início do Governo Vargas. Após a revolução, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930). O escopo do Ministério era muito abrangente, o que dificultava a implementação das ações sociais que dele seriam demandadas. O artigo 5º do Decreto<sup>11</sup> (BRASIL, 1930), de criação desse órgão, deixava clara sua competência de amplo espectro social.

---

<sup>11</sup> Art. 5º Ficarão pertencendo ao novo Ministério os estabelecimentos, instituições e repartições públicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamim Constant, a Escola Nacional de Belas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artífices, a Escola Normal do Artes e Ofícios Venceslau Braz, a Superintendência dos Estabelecimentos do Ensino Comercial, o

Apesar do amplo escopo, a centralização da organização da educação num ministério do governo federal resultou num considerável avanço no acesso à educação básica, tendo “as matrículas do ensino primário [...] saltado de 2.057.616, em 1929, para 3.295.291, em 1945, correspondendo a 45% das crianças em idade escolar” (IBGE, 2006b, 2006d), de acordo com Trevisol e Mazzioni (2018)<sup>12</sup>. Os investimentos em educação evoluíram no século XX, com redução considerável do analfabetismo, através de campanhas massivas de alfabetização (BRAGA; MAZZEU, 2017) e ampliação do acesso à educação básica. Os dados sobre redução de analfabetismo e aumento de matrícula na educação básica demonstram a evolução do acesso:

O analfabetismo entre pessoas de 15 ou mais anos recuou de 56,1%, em 1940, para 39,7%, em 1960 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003b, p. 6). O número de matrículas no ensino primário em relação ao número de crianças de 7 a 12 anos cresceu de 45%, em 1945, para 78,6%, em 1966 (ROMANELLI, 2014, p. 69, 85). Segundo a autora, a taxa de frequência escolar de 7 a 12 anos era de 47,51% em 1940; 63,29% em 1950 e de 66,14% em 1966 (ROMANELLI, 2014, p. 69, 85). (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 28)

A universalização do acesso à educação, porém, só foi alcançada no fim da década de 1980, quando o número de alunos matriculados no ensino fundamental alcançou o equivalente populacional desse contingente em idade escolar, como demonstra OLIVEIRA (2007, p. 669), “[...] é interessante observar que, desde o final da década de 1980, quantitativamente, havia vagas no ensino fundamental para toda a população na faixa etária. A rede física já comportava toda a população escolarizável [...]”.

A evolução histórica demonstra como o Brasil nunca deu prioridade ao Direito à Educação para todos, com acesso universal, que levou tanto tempo para poder ser concretizado, como expõem Farias e Barros (2021, p.87):

A história da educação escolar no Brasil, de forma geral, é evidenciada pela falta de ações governamentais que de fato priorizem as necessidades da população. Do período imperial até o séc. XX, o modelo de educação atendia a elite econômica e intelectual do nosso país, onde os pobres eram completamente excluídos, em especial, os (as) índios, os (as) negros e as mulheres.

---

Departamento de Saúde [sic] Pública, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistência Hospitalar. (BRASIL, 1930)

<sup>12</sup> Dados públicos estatísticos disponíveis em:

<[http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos\\_download/populacao/1994/populacao1994aeb\\_01.pdf](http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1994/populacao1994aeb_01.pdf)>  
e  
<[http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos\\_download/educacao/1960/educacao1960bn\\_01a02.pdf](http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1960/educacao1960bn_01a02.pdf)>. Acesso em 13 de julho de 2021.

A oferta de vagas, compatível com a população em idade escolar, contudo, ainda não possibilitou a erradicação do analfabetismo no Brasil que, em 2019, atingia 6,6% da população com 15 anos ou mais, que não sabem ler nem escrever, afora o analfabetismo funcional, que chega a 30% da população (FRAGA, 2021).

A erradicação do analfabetismo no Brasil, objetivo que se busca, ao menos no papel, desde a longínqua reforma pombalina (SHIGUINOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019), vem acompanhado de outros desafios, como a melhoria da qualidade do ensino e a redução da evasão escolar (FRAGA, 2021).

Claro que o mero acesso à educação é discussão diferente do debate sobre o acesso à educação de qualidade, sendo que a segunda foge ao escopo do trabalho neste momento, que tem por objetivo demonstrar tão somente a evolução do acesso em si.

O levantamento histórico demonstra que, desde a chegada dos jesuítas em 1549 (ABDELKAREM, 2020), até o sistema educacional possuir capacidade de receber toda a população em idade escolar, no fim da década de 1980 (OLIVEIRA, 2007), foram necessários quatro séculos e meio. Na atualidade, em que pese questionamentos sobre a qualidade, o sistema educacional é sim de amplo acesso a todos (Idem, 2007).

### **2.1.2 O direito à educação como direito fundamental**

Com a redemocratização do Brasil, na década de 1980, e a elaboração de uma nova Constituição, o país resolveu abraçar uma série de direitos sociais a fim de buscar melhorias para a população (SILVA; ZACARIAS; GUIMARÃES, 2018). Dentre os direitos escolhidos, a educação figurava como algo que poderia modificar em definitivo os destinos da nação (TREVISOL; MAZZIONI, 2018). A nova Constituição (BRASIL, 1988) advinda do processo de redemocratização, no que concerne à Educação, foi concebida com o seguinte propósito:

Em 1988, pela primeira vez, uma Constituição brasileira assumiu claros compromissos com a erradicação do analfabetismo e com a universalização da educação básica. Concebida como um “Art. 205 [...] direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), a educação é inserida no rol dos direitos sociais a serem promovidos pelo Estado e pela sociedade. Mais adiante, no parágrafo primeiro do Art. 208, o Texto Constitucional estabelece que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 31)

Para melhorar a educação, o país tinha dois grandes desafios, que consistiam na universalização do ensino (para que todos possam ter acesso) e na qualidade da educação. Esses

seriam os princípios base do ensino no país, conforme o artigo 206, da Constituição brasileira (BRASIL, 1988), para a concretização dos planos do constituinte originário.

Como demonstrado no tópico antecedente, o Brasil só alcançou a universalização do ensino básico no fim da década de 1980, e ainda está muito longe de outros países, considerados desenvolvidos, quanto à qualidade da educação (OLIVEIRA, 2007).

Inicialmente, a fim de esclarecer a educação como direito fundamental, importa destacar a concepção de direito fundamental a ser estabelecida. Nesse ponto, comungamos dos ensinamentos de SARLET (2009), que apresenta a noção de que os direitos fundamentais são aqueles que trazem a proteção do indivíduo contra a opressão, seja do estado ou de qualquer outro indivíduo, em face do ser humano atingindo seus bens mais fundamentais, através de regras estabelecidas nas Leis fundamentais de cada lugar, muitas vezes denominada de Constituição (Idem, 2009, p. 45-57).

Nesse sentido, a doutrina debate a questão das dimensões (ou gerações) dos direitos fundamentais, apresentando primeiramente aqueles direitos de caráter individual, de primeira geração, que englobam os direitos à vida, à igualdade perante a Lei, à liberdade e à propriedade. Segue-se os direitos de segunda geração, que englobam os direitos econômicos, sociais e culturais, como assistência social, educação, saúde, trabalho etc. e os direitos de terceira geração, que englobam a solidariedade e a fraternidade, compreendendo uma noção mais coletiva de direitos (SARLET, 2009, p. 45-57).

Há ainda debates sobre direitos de quarta, quinta e até sexta geração. Porém, sem consenso doutrinário e sem necessidade de abordagem nesse trabalho, já que o direito à Educação está englobado nas posições mais consolidadas das três gerações de direitos fundamentais.

Ainda, importa destacar que os direitos sociais, considerados direitos fundamentais de segunda geração, demandam, para a sua concretização e efetivação, a existência de ações do Estado para a sua promoção, diferentemente dos direitos individuais, direitos fundamentais de primeira geração, que precipuamente são efetivados pela simples limitação estatal em não atingir os direitos inerentes ao núcleo de garantias individuais dos cidadãos (SARLET, 2009, p. 142-151).

Neste sentido, ao passo que se espera uma menor interferência estatal para a concretização dos direitos individuais, a concretização dos direitos sociais demanda atividade, ação estatal na sua concretização (SARLET, 2009, p. 184-189). Essa classificação ou divisão dos direitos fundamentais em gerações ou dimensões, derivada de teóricos europeus, também é adotada no Brasil:

Ingo Wolfgang Sarlet desenvolveu uma classificação dos direitos fundamentais conforme sua funcionalidade nitidamente inspirada na teoria de Robert Alexy e Canotilho. Segundo o autor, os direitos fundamentais podem ser classificados primeiramente entre dois grandes grupos: direitos fundamentais de defesa, e direitos fundamentais a prestações. Este segundo grupo, dos direitos fundamentais a prestações, subdividir-se-ia entre os direitos a prestações em sentido amplo, abarcando os direitos à proteção e os direitos à participação na organização e no procedimento, e os direitos a prestações em sentido estrito, que se relacionaria aos direitos a prestações materiais sociais. (OLSEN, 2006, p.39)

Os direitos sociais, portanto, prescindem de ação estatal, visto que “A Constituição de 1988 determinou ao Estado que ‘descruzasse os braços’ e atuasse concretamente na realidade social, fomentando, provendo, garantindo” (OLSEN, 2006, p.1), no mesmo sentido do que define Ingo Sarlet (2009). Essa conceituação já está consolidada nas teorias do direito constitucional:

[...] que os direito [sic] individuais (civis e políticos) correspondem aos direitos de cunho negativo (defensivo), com destaque para os direitos de liberdade, que teriam por destinatário o poder público, implicando, por parte deste, deveres de abstenção, de não-intervenção na esfera da autonomia individual e dos bens fundamentais tutelados. Os direitos sociais, econômicos e culturais, por sua vez, igualmente conforme a tradição, seriam direitos cuja satisfação depende não mais de uma abstenção, mas sim, de uma atuação positiva, de um conjunto de prestações estatais. (SARLET, 2009, p. 214-215)

Partindo dessa diferença conceitual, notório é que as ações estatais (políticas públicas) também devem observar essa premissa de que, para a concretização dos direitos sociais (MARSHALL, 1967), o estado tem que, concretamente, efetivar esses direitos (SAVIANI, 2013). Nas políticas públicas sociais prestacionais, exige-se ação estatal, enquanto na proteção dos direitos individuais, objetiva-se limitar a ação estatal para que não viole as garantias individuais ali estabelecidas (MARSHALL, 1967).

Apesar da divisão, todas as dimensões ou gerações, referem-se a direitos fundamentais “[...] indispensáveis à pessoa humana, necessários para assegurar a todos uma existência digna, livre e igual. Não basta ao Estado reconhecê-los formalmente, devendo buscar concretizá-los, bem como incorporá-los no dia-a-dia dos seus agentes” (GOTTEMS, 2012, p.54).

A educação, por seu turno, é um direito basilar, e deve integrar o rol de direitos fundamentais, não só pela expressa previsão normativa Constitucional (BRASIL, 1988), mas, principalmente, porque tem o condão de permitir o acesso aos demais direitos, já que, sem educação, o cidadão não tem conhecimento dos direitos que possui:

[...] a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza. (SAVIANI, 2013, p. 745)

Como direito fundamental, a educação é um Direito do Cidadão e Dever do Estado que não pode ser negado, por constituir a base da construção da cidadania e o acesso aos meios para a concretização e exercícios de outros direitos. É através da educação que o cidadão alcança a noção de seu lugar na sociedade, como sujeito de direitos e deveres, como verdadeiro cidadão. Neste sentido, o Direito à Educação constitui um Direito intrínseco ao ser humano:

Está ligado à personalidade da pessoa, ou seja, trata-se de um direito social, natural, imanente, absoluto, oponível erga omnes, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável, não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois se trata de algo implícito à personalidade humana. Isso, porque, a educação é capaz de fornecer os meios necessários para que o indivíduo reverta sua realidade e se prepare para um futuro mais promissor, convivendo entre iguais, tornando-se sujeito consciente de seus direitos e deveres. (GOTTEMS, 2012, p. 57)

Esse objetivo, do Direito à Educação como condição para o exercício da cidadania e o desenvolvimento do indivíduo, está explícita no texto Constitucional, que o expressa, no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Essa incorporação do Direito, no texto constitucional, alça-o ao patamar de Direito Fundamental para que se cumpra os objetivos constitucionais:

Esses objetivos expressam o sentido que a Constituição concedeu ao direito fundamental à educação. Tem-se, a partir daqui, de compreender um conteúdo da própria educação, como direito fundamental. Não se trata mais de qualquer direito à educação, mas daquele cujas balizas foram construídas constitucionalmente. Isso significa que o direito à educação é o direito de acesso, mas não um acesso a qualquer educação, e sim àquela que atende às preocupações constitucionais. (TAVARES, 2008, p. 776)

Não por acaso, o constituinte coloca o Direito à Educação como primeiro direito em seu rol de direitos sociais<sup>13</sup> (BRASIL, 1988). Conforme a previsão constitucional, o Direito à Educação é fundamental porque faz parte do mínimo existencial necessário ao acesso a cidadania do ser humano. Todavia, a previsão formal, por si só, não é garantia de sua concretização (SAVIANI, 2013).

O desafio está exatamente em descobrir como transformar um direito social, como o direito fundamental à educação, previsto na constituição e em várias normas de diversos entes da Administração Pública, em um direito efetivado (OLIVEIRA, 2007).

<sup>13</sup> Conforme o artigo 6º, da Constituição Brasileira (BRASIL, 1988): Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Importante destacar, inclusive, que o Direito à Educação possui uma natureza coletiva, ou seja, o suprimento de educação beneficia toda a sociedade e, como tal, deve ser compreendido como um direito não só do indivíduo, mas de toda a sociedade. Eis, pois, a razão de ser um direito social e não um direito individual. A proteção do Direito à Educação como bem jurídico coletivo, vem da compreensão de que este vai além do indivíduo, e abarca toda a sociedade:

Ora, se a proteção de um bem jurídico como a educação envolve a consideração de interesses supra-individuais, deve-se reconhecer que a sua titularidade não recai apenas sobre indivíduos singularmente considerados, mas abrange até mesmo os interesses de grupos de pessoas indeterminadas ou de difícil determinação, como as futuras gerações, que têm direito ao acesso às tradições públicas, preservadas e transmitidas pela ação educacional. Trata-se, pois, de um direito que, mesmo podendo ser exercido individualmente, não pode ser compreendido em abstração de sua dimensão coletiva e até mesmo difusa. (DUARTE, 2007, p. 698)

Assim, o Direito à Educação, como dever de toda a sociedade e responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988, art. 205), é um Direito Fundamental que não pode ser sonogado a nenhum indivíduo, tanto em razão do amplo acesso explicitamente previsto no texto constitucional, como em razão do seu caráter coletivo, de preservação da sociedade como um todo através do conhecimento, da cultura e do saber científico (DUARTE, 2007).

A doutrina Constitucional é pacífica ao estabelecer o Direito à Educação como Direito Fundamental, e de implementação obrigatória, residindo controvérsia tão somente quanto a extensão desse direito e dessa obrigatoriedade de implementação, que encontra sua maior barreira nos limites orçamentários dos Estados, amparados pela teoria da reserva do possível como principal argumento a não efetivação dos direitos fundamentais (OLSEN, 2006 e FONTES, 2011).

É recorrente a alegação de falta de recursos para a efetivação dos direitos fundamentais através de políticas públicas, muito embora seja observado, com frequência, a alocação orçamentária em sistemas financeiros (BRASIL, 2016-a), em detrimento da efetivação de direitos sociais que, geralmente, são contidos nos orçamentos públicos, com o argumento de controle de gastos, visando o equilíbrio fiscal (GIAMBIAGI; HORTA, 2019).

Embora exista a controvérsia em relação à quantidade de recursos que se pode exigir que o Estado invista em Educação, no que concerne ao seu orçamento, a má utilização e a não efetivação do Direito previsto na Constituição permite o acionamento judicial do Estado:

Este jogo entre direito e dever implicar aos interessados, quando na falta deste atendimento, o acionar de instrumentos jurídicos e processuais capazes de fazer respeitar um direito claramente protegido. Nesse sentido, a Constituição aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar. (CURY, 2012, p. 260)

Apresentado o que, na visão desse estudo consolida o Direito à Educação como Direito Fundamental, alçado a tal categoria, inclusive pela sua inserção constitucional, a análise agora passa a verificar esse direito sob a ótica dos Direitos Humanos, a fim de verificar a correlação e a possibilidade desse direito integrar o rol que os compõem.

### **2.1.3 O direito à educação na ótica dos direitos humanos**

Para a compreensão do surgimento do Direito à Educação no Brasil, necessário observar esse direito fundamental à luz dos direitos humanos. Partindo da ótica de direito fundamental, a noção de direitos humanos está intimamente ligada a ela quanto à proteção ao indivíduo, ao ser humano, a sua própria existência e ao seu desenvolvimento social (FONTES, 2011).

O conceito de direitos humanos é mais abrangente, já que independe de positivação na norma fundamental, ou seja, os direitos humanos existem e devem ser reconhecidos como tal, ainda que não haja a positivação jurídica do direito (Idem, 2011).

O indivíduo, pela sua própria existência como ser humano, já é um sujeito de direitos que faz jus ao escopo de proteção do rol dos direitos humanos (SARLET, 2009), condição essa que, no Brasil, está protegida no próprio texto constitucional, em seu artigo 1º, III, que coloca a dignidade da pessoa humana como princípio fundamental e incorpora no artigo 5º os direitos e garantias fundamentais com aplicação a todos (BRASIL, 1988). Tal condição faz com que o entrelaçamento entre direitos humanos e direitos fundamentais seja mais profundo, já que define a sua aplicabilidade a todos os residentes no país, independentemente de serem nacionais. Essa compreensão é de extrema importância para a análise do direito de acesso à educação do imigrante Venezuelano e de sua inserção no sistema de educação na cidade do Recife.

O grande marco internacional do reconhecimento dos direitos humanos como inerente a toda e qualquer pessoa, independentemente de estar sob a proteção da Lei fundamental de uma nação, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) de 1948 (ONU, 1948-a), adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 (ONU, 1948-b). O Brasil foi um dos países signatários originários da DUDH, declaração que deve servir de norte aos princípios de promoção e respeito aos direitos e liberdades inerentes ao ser humano no País, entre eles, à Educação.

O artigo 22 da DUDH permite a qualquer indivíduo, como sujeito de direitos que é, “exigir a satisfação dos direitos econômicos, sociais e culturais indispensáveis” (ONU, 1948-a). Além de trazer a previsão de exigência de efetivação dos direitos sociais, a DUDH, em seu artigo 26, disciplina, explicitamente, o patamar mínimo (DUARTE, 2007, p. 703) do direito à educação que deve ser garantido pelos países signatários, a fim de preservar os direitos humanos, como institui o artigo 26<sup>14</sup> (ONU, 1948-a).

A declaração incorpora, portanto, não somente o direito à educação, mas a uma obrigatoriedade dessa educação e a sua gratuidade, ao menos no nível fundamental, fornecida pelo Estado/Sociedade, e com a universalidade do acesso e o estabelecimento da meritocracia como meio de igualdade de oportunidades, visando a “plena expansão da personalidade humana” (ONU, 1948-a).

Como ressalta Andrade (2013, p. 26), a educação é “um direito humano porque nos dá a possibilidade de, conscientemente, seguirmos sendo tão somente humanos”, ou seja, o direito à educação é um direito humano essencial, um fim em si mesmo, pois, é fundamental para o alcance dos demais direitos.

Claude (2005) explica que o artigo 26 da DUDH, que incorpora a educação como parte integrante do rol de direitos humanos estabelecidos pela ONU, traz consigo “três objetivos específicos” visando a sua efetivação: “(1) pleno desenvolvimento pessoal; (2) promoção da tolerância; e (3) progresso nos objetivos de paz da ONU” (CLAUDE, 2005, p. 45).

Assim, na visão dos direitos humanos, a educação pode ser tida como elemento fundamental à emancipação civilizatória do indivíduo e da sociedade como um todo, calcada nos objetivos definidos, e deve ser imperativa a sua implementação e efetivação (DUARTE, 2007).

A partir da DUDH, vários pactos internacionais foram firmados a fim de melhor delinear o escopo dos direitos humanos, entre os quais, podemos citar a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da

---

<sup>14</sup> Artigo 26° 1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito. 2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (ONU, 1948-a)

Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outros (ONU, 1948-a).

Importa destacar que a Educação continua sendo pilar fundamental para o alcance de todos os outros direitos protegidos pelo rol de direitos humanos.

Destaque-se que, por força do artigo 5º, § 2º da Constituição (BRASIL, 1988), “todos os tratados de direitos humanos, independentemente do quórum de sua aprovação, são materialmente constitucionais” (PIOVESAN, 2007, p. 72-76), ou seja, o Brasil automaticamente internaliza em seu ordenamento, após a aprovação do Congresso Nacional, com status de norma constitucional e, portanto, fundamental, todos os tratados de direitos humanos que for signatário (após a ratificação).

Mazzuoli (2010, p. 212-222) defende, inclusive, a prevalência dos tratados internacionais sobre a Constituição, em caso de conflitos, quando estes versarem sobre direitos humanos. Desta feita, compreende-se que, além de norma fundamental, o direito à educação, na ótica dos direitos humanos, suplanta a própria norma Constitucional, em caso de conflito, por ser derivado de convenções e tratados de direito internacional sobre direitos humanos.

Neste ponto, fica latente o exercício de reflexão que deve ser feito sobre a constitucionalidade das normas constitucionais de controle fiscal e orçamentário que limitam o investimento em direitos sociais, *in casu*, ao direito à educação, sendo consequência lógica a conclusão de que são inconstitucionais os limites de gastos, ainda que previstos na Constituição, ao limitarem o pleno exercício do Direito à Educação, presente na DUDH, norma de direitos humanos já internalizada.

Não deve haver limitação de investimentos em educação até que o Brasil alcance patamares adequados no fornecimento desse direito humano a sua população, o que está longe de ocorrer para que se alcance as necessidades básicas e fundamentais que acompanha a implementação do Direito à Educação alcançada em outros países signatários da DUDH:

Longe do êxito obtido pelos países europeus no que tange à materialidade das ações implementadas no campo dos direitos humanos - através da constituição de um *Estado de Bem-Estar* – no Brasil, os direitos sociais situam-se no bojo de lutas e enfrentamentos constantes. Tomam feições de Leis afirmativas materializadas por seus programas/projetos de inclusão social que são oferecidas pelas esferas do poder estatal e, também, pelo chamado terceiro setor. Estão voltadas para os segmentos sociais mais afetos a uma sociedade vulnerabilizadora e, em geral, manifestam-se enquanto medidas de proteção (social) no amparo às necessidades básicas. (ZUCCHETTI; MOURA, 2017)

Refuta-se, portanto, com base no que fora apresentado, o argumento da teoria da reserva do possível como principal argumento a não efetivação dos direitos sociais fundamentais

(OLSEN, 2006 e FONTES, 2011), entre eles, o Direito à Educação, pois, como direitos humanos, estes devem ser efetivados plenamente.

Após estudar o Direito de Acesso à Educação e constatar que ele é um Direito Fundamental e compõe o rol de Direitos Humanos, o estudo passa a analisar o Panorama Geral da Educação no Brasil, compreendendo o Direito à Educação nas Constituições do Brasil até a atual Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente, com enfoque no Direito à Educação neles estabelecidos.

## 2.2 PANORAMA GERAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Após traçar um panorama histórico do direito à Educação no Brasil e da sua construção como direito fundamental, e como parte integrante do rol dos direitos humanos, com o objetivo de continuar a explicar o acesso à Educação, no Brasil, passo a apresentar o panorama geral desse Direito na legislação, inicialmente, expondo o que é descrito nas Constituições brasileiras, e o que ficou consolidado na atual Constituição (BRASIL, 1988).

O panorama apresenta o direito de acesso à Educação, tanto nas duas constituições do século XIX, como nas cinco constituições do século XX, mostrando a evolução da constitucionalização do direito e o progressivo planejamento constitucional para ampliação deste, que passa de direito formal pouco efetivo a um direito universalizado por políticas de estado desenvolvidas ao longo do tempo, ainda que lentamente, a fim de permitir que no fim da década de 1980, o Brasil conseguisse atingir a universalização do acesso à Educação possuindo vagas no sistema de educação suficientes para o quantitativo populacional da idade escolar obrigatória (OLIVEIRA, 2007), que era de 7 a 14 anos.

Posteriormente, será explanado o direito à educação na legislação infraconstitucional decorrente da Constituição de 1988, analisando “as políticas e diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 [que] receberam regulamentações específicas nas décadas seguintes e ensejaram importantes políticas públicas destinadas à universalização” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 31).

A análise da legislação foi feita com destaque para a LDB (BRASIL, 1996) e para o ECA (BRASIL, 1990-a), que em seus artigos possuem regramentos protetivos que deveriam efetivar o Direito Constitucional de acesso à Educação, visando a concretização do direito previsto na constituição. Todo esse arcabouço normativo, que será exposto, tem o objetivo de

apresentar a dimensão e extensão do Direito à Educação e sua aplicabilidade aos imigrantes Venezuelanos no Recife.

### 2.2.1 O direito à educação nas Constituições do Brasil

A primeira Constituição do Brasil, de 1824, apresentava formalmente a previsão de direito à Educação, garantido como direito de todo cidadão “a Instrução primária, e gratuita [...]” (BRASIL, 1824), o que, naquele momento da história, correspondia “a um grupo seletivo de homens brancos e ricos, dado o fato que as mulheres e os escravos não eram reconhecidos como cidadãos” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 20), como já mencionado ao tratarmos da evolução histórica da educação no Brasil.

Os investimentos do período imperial contribuíram pouco para o efetivo Direito de acesso à Educação universalizada (VIEIRA, 2007), mas foi um primeiro ciclo de novas legislações (BRASIL, 1827; BRASIL, 1834) e de algum investimento para ampliação do acesso, apesar de pouco efetivo, para a modificação do quadro geral de baixo acesso à Educação (SAVIANI, 2013).

Em 1891, após o Império, com a primeira Constituição republicana<sup>15</sup>, o segundo texto constitucional brasileiro (BRASIL, 1891) limitou-se a estabelecer a competência privativa do Congresso Nacional para legislar sobre o ensino superior ofertado pela União na Capital do País (artigo 34, 30), a competência comum do Congresso Nacional e dos estados para a criação de instituições de ensino superior e secundário e a promoção do ensino secundário no Distrito Federal (artigo 35, 3º e 4º), bem como a definição do ensino Leigo, não religioso, nos estabelecimentos públicos (artigo 72, §6º), sem, contudo, apresentar metas específicas de avanço a fim de melhorar o cenário existente de baixo acesso à Educação (SAVIANI, 2013).

Como pode ser visto em Trevisol & Mazzioni (2018, p. 23), “a aclamada ‘res pública’ produziu poucos avanços no campo da cidadania. A despeito de prometida pela propaganda republicana desde 1870, a escola pública pouco foi expandida”. A falta de investimentos significativos em Educação, nos primórdios da República, demonstra que a barreira do pouco acesso à Educação não era um problema de regime de governo, mas um problema de priorização de políticas públicas do Estado brasileiro.

A maior marca da Constituição de 1891, para a Educação, não foi em relação ao acesso, mas sim uma marca pedagógica, por definir a separação entre Estado e Igreja no ensino, pois

---

<sup>15</sup> A Proclamação da República Brasileira ocorreu em 15 de novembro de 1889.

como destaca Vieira, era “caracterizada pela separação entre Estado e Igreja, a nova Carta traz como grande inovação a laicidade do ensino, ao dispor que seria ‘Leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos’ (art. 72, § 6º)” (2007, p. 296).

Na década de 1930, após a revolução, o Brasil passou por dois processos constitucionais, em 1934 (BRASIL, 1934) e em 1937 (BRASIL, 1937), ambos posteriores a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (BRASIL, 1930). Com o aspecto social começando a se estruturar como política pública de Estado, as duas constituições trouxeram maiores contribuições para o acesso à educação, tendo sido acompanhadas por políticas e ações de Estado que ajudaram a direcionar investimentos públicos a fim de reduzir o déficit de acesso à Educação no Brasil, com foco especial nas populações menos favorecidas e na redução de desigualdades (BRAGA; MAZZEU, 2017).

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), além de estabelecer a competência da União para “traçar as diretrizes da educação nacional”<sup>16</sup>, inseriu um capítulo específico<sup>17</sup> para tratar do Direito à Educação, ampliando o Direito ao acesso para todos os residentes no País, nacionais ou estrangeiros.

A União, no processo constitucional de 1934, passou a ser responsável por fiscalizar a execução dos planos de Educação traçados. Foram inseridas na Constituição as funções do Conselho Nacional de Educação<sup>18</sup>, bem como foi determinado que os entes federados estabelecessem, em seus orçamentos anuais, dotações para a Educação, constitucionalizando, pela primeira vez no Brasil, a obrigatoriedade de investimento na área (BRASIL, 1934), “sendo a primeira na história do Brasil a assumir a universalização como política de Estado” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 26).

Como descreve Galvão (2017), a inserção do Direito à Educação na Constituição de 1934 decorreu das transformações sociais ocorridas na década de 1920, que difundiram a compreensão da importância da universalidade do acesso à Educação como meio de desenvolvimento e transformação social:

A constitucionalização da educação em 1934 não pode ser entendida como um processo natural ou automático. É preciso compreender que, no decorrer da década de 1920, intensificou-se a percepção de que o sistema educacional seria uma das chaves da transformação social no Brasil e de que o Estado deveria garantir educação a todos, inclusive por meio da exigência constitucional do ensino primário de frequência obrigatória. Assim, logo no início do governo provisório de Getúlio Vargas em 1930, criou-se um Ministério da Educação e da Saúde, sinalizando que a área receberia uma atenção maior do que em governos anteriores. (GALVÃO, 2017, p. 25)

<sup>16</sup> Artigo 5º, XIV. (BRASIL, 1934)

<sup>17</sup> CAPÍTULO II - Da Educação e da Cultura (BRASIL, 1934)

<sup>18</sup> Criado pelo decreto-Lei nº 19.850 18 de abril de 1931. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em 17 de julho de 2021.

Como destaca Vieira (2007), a grande contribuição da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) para a Educação brasileira foi instituir o seu financiamento, indo além da mera previsão formal da gratuidade do ensino, para designar dotação orçamentária para a área:

Importante matéria do texto é o financiamento da educação. Pela primeira vez são definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União e aos municípios aplicar "nunca menos de dez por cento e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo" (art.156). (VIEIRA, 2007, p. 297)

Na Constituição de 1937 (BRASIL, 1937), os Direitos relacionados à Educação eram muito semelhantes aos da Constituição anterior (BRASIL, 1934), mas houve um pequeno recuo ao se instituir a cobrança da educação pública e a gratuidade como exceção, disponível apenas aos que não tinham como pagar (VIEIRA, 2007, p. 298).

No período, houve um grande crescimento da oferta de vagas, que aumentou em 60%, passando “de 2.057.616, em 1929, para 3.295.291, em 1945 [...] (IBGE, 2006b, 2006d)”<sup>19</sup> como explicam Trevisol e Mazzioni (2018, p. 27), demonstrando uma significativa evolução na oferta de vagas do período, mas ainda longe da universalização do ensino, que não foi alcançada no regime varguista, de 1930 a 1945.

A Constituição de 1946, após a deposição do Governo Vargas (1945), manteve o compromisso de buscar a universalização do acesso à Educação, que passava a ser incorporado, cada vez mais, como política de Estado, já que, mesmo com mudanças constitucionais e de governos, esse compromisso era mantido (BRASIL, 1946), tendo sido um período de fortes debates sobre a institucionalização da educação e as formas de custeio do ensino público:

A Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) reestabeleceu alguns compromissos do Estado com a universalização da educação e com a escola pública. Definiu que o ensino primário deve ser obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais (Arts. 166 e 168, II) e ministrado em língua nacional (Art. 168, I). Também reintroduziu a vinculação de receitas à educação e a ajuda pública aos outros níveis de ensino que provassem “[...] falta ou insuficiência de recursos” (Art. 168, II). O processo de redemocratização reabriu os debates sobre a necessidade de uma reforma educacional. (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 27-28)

Foi sob a égide dessa Constituição, que foi aprovada, em 1961, a primeira Lei (Lei nº 4.024/61) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), após 15 anos de debates no Congresso Nacional, ressaltando Gomes que “a longa trajetória percorrida pelo

<sup>19</sup> Dados públicos estatísticos disponíveis em:  
<[http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos\\_download/populacao/1994/populacao1994aeb\\_01.pdf](http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/populacao/1994/populacao1994aeb_01.pdf)>  
e  
<[http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos\\_download/educacao/1960/educacao1960bn\\_01a02.pdf](http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/arquivos_download/educacao/1960/educacao1960bn_01a02.pdf)>. Acesso em 13 de julho de 2021.

projeto até sua aprovação, em 1961, expressou os conflitos no interior do Congresso e da sociedade civil” (2011, p. 72) e tentou desenhar um modelo educacional para o país.

Com o início dos governos militares, em 1964, foi elaborada a Constituição de 1967 (BRASIL, 1967). Apesar da grande ruptura político-social que essa constituição representava, em termos do Direito ao acesso à Educação, ao menos formalmente, as previsões da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) em muito se assemelham às da Constituição anterior, de 1946 (BRASIL, 1946), com a previsão de universalidade e obrigatoriedade do ensino público gratuito.

Relativamente à evolução do Direito à Educação ao longo das Constituições, Vieira (2007, p. 302) destaca que “[...] no caso da educação, os dispositivos não chegam a traduzir uma ruptura com conteúdos de constituições anteriores. Antes expressam a presença de interesses políticos já manifestos em outras Cartas [...]”, e ressalta a influência na Constituição de todos os debates que existiram na construção da LDB: “Outros temas advindos dos textos nacionais de 1934, 1937 e 1946 são reeditados, fazendo com que nos dispositivos relativos à educação a Constituição de 1967 esteja mais próxima da LDB de 1961 [...]” (VIEIRA, 2007, p. 302).

No período da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), porém, o sistema de ensino passa por profundas alterações, decorrentes de atos normativos infraconstitucionais que instituem a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68; BRASIL, 1968) e a nova Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71; BRASIL, 1971), apesar dos preceitos constitucionais em vigor.

Vieira (2007) destaca os objetivos dessas reformas, atrelados a atender o momento de desenvolvimento econômico do país e aos anseios do Governo Militar:

No campo da educação, somente depois da Constituição de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reforma do período. [...] A reforma universitária tem por objetivo oferecer resposta às demandas crescentes por ensino superior. Busca, ao mesmo tempo, formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo "milagre brasileiro". A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, pretende atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio. (VIEIRA, 2007, p. 301 - 302)

Com o processo de redemocratização, na década de 1980, uma nova Constituição é promulgada. A atual Constituição do Brasil (BRASIL, 1988), denominada de cidadã, tem como meta fundamental, expressa em seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), “a concentração de esforços do Poder Público na eliminação do analfabetismo e na

universalização do ensino fundamental (ADCT, art. 60)” (VIEIRA, 2007, p. 306), e tem como desafio ultrapassar o alcance das anteriores e concretizar, de fato, o acesso à Educação no Brasil.

Essa evolução Constitucional pode ser entendida como um reconhecimento do papel fundamental da educação para a sociedade:

A evolução constitucional do direito à educação não significa a “legalização da educação”, mas, tão-somente, que se passou a reconhecê-la como um direito social e fundamental, possibilitando o desenvolvimento de ações por todos aqueles responsáveis pela sua concretização, ou seja, o Estado, família, sociedade e a escola (educadores). (FERREIRA, 2004, p. 53)

Os objetivos para efetivação das previsões constitucionais, como metas sociais que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo e da coletividade, devem suplantar a mera universalização do acesso à Educação pública, mediante oferta de vagas, e deve ter meios de aferição e fiscalização do real acesso, do combate à evasão e abandono e, principalmente, da qualidade da Educação a ser ofertada (FONTES, 2011).

Esse é o maior desafio no Brasil para o Direito à Educação no século XXI, que consiste na melhoria da qualidade da Educação, a qual passou a ser enfrentado sob a disciplina da nova Constituição (BRASIL, 1988) e dos novos marcos legais dela decorrentes, que serão abordados a seguir.

A busca da melhoria da qualidade deve ocorrer paralelamente a efetivação do Direito ao acesso à educação, já que não deve ser esquecido que o país ainda precisa erradicar o analfabetismo (FRAGA, 2021) e garantir que toda a população, principalmente os menos favorecidos economicamente, possam frequentar todo o ciclo escolar que almejem.

### **2.2.2 O direito à educação na Constituição de 1988**

Objetivando ofertar a sociedade brasileira direitos sociais que a elevassem a um patamar de desenvolvimento nunca antes alcançado, a atual Constituição do Brasil (BRASIL, 1988) apresenta em seu parágrafo 6º, o rol dos principais direitos sociais escolhidos pelo constituinte como objetivos da sociedade brasileira para a concretização de seu projeto democrático, inseridos dentro do título de direitos e garantias fundamentais, tendo o Estado a grande função de agente indutor a fim de buscar as melhorias sociais almejadas:

O modelo de Bem-Estar Social contemplado pela Constituição de 1988 se estabelece, naturalmente, sob a tutela do Estado, instado a intervir nas relações socioeconômicas, com o que se busca suprimir o caráter mercantilizado de determinados bens, valores e práticas. (SANTIAGO; SANTOS, 2017, p. 123)

Os direitos ali listados, embora não estejam destrinchados em incisos que definam quais direitos efetivamente o constituinte queria tutelar, apresenta uma lista geral de direitos sociais básicos que devem ser observados e tutelados pelo Estado brasileiro, o qual pode chegar a ser obrigado a executar de forma efetiva os direitos ali previstos (TREVISOL; MAZZIONI, 2018).

Os direitos sociais, originalmente escolhidos pelo constituinte como objetivos da sociedade, foram os direitos “à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, e à assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). Dado o caráter geral dos direitos listados no artigo 6º da constituição, necessário verificar dispositivos fora desta parte para entender a dimensão dos direitos ali elencados.

Relativamente ao direito à educação, a constituição dedica a seção I do capítulo III de seu título VIII, para criar regras mais específicas sobre o direito fundamental elencado no artigo 6º, apresentando em seus dez artigos (205 a 214), vinte e um parágrafos e vinte e cinco incisos, as diretrizes gerais do direito a educação que o legislador constitucional queria tutelar, listando ainda uma série de disposições que dependia de normas infraconstitucionais para a sua regulamentação, como pode ser visto nos artigos 206, V, VI, VIII e parágrafo único, 207, §1º, 212, § 5º e 213, caput e §1º e 214 (BRASIL, 1988).

Embora França Júnior (2013, p. 70) afirme que: “No que tange o direito à educação, todas as constituições brasileiras, desde a imperial de 1824 até as republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967 e 1988, reservam um espaço importante em seus artigos quanto a esta questão”, o estudo aqui conduzido, desde o tópico anterior, demonstra que essa importância era ínfima nas primeiras Constituições, e foi crescendo com os novos marcos constitucionais, culminando com a atual Constituição de 1988, que tem um modelo extenso, com direitos mais expressos em seu texto, discordando-se, portanto do que fora afirmado por França Júnior (2013, p. 70).

Os constituintes de 1988 optaram por esse modelo constitucional extenso, onde os direitos fundamentais são pormenorizados na própria carta magna, a fim de obter maiores garantias de seu cumprimento, apontando o Estado “[...]como um agente de promoção do Bem-Estar Social, empreendendo vastos esforços a fim de assegurar a implementação das garantias sociais que passam a compor o cerne da vida estatal [...]” (SANTIAGO; SANTOS, 2017, p. 123), tendo sido a primeira Constituição do país a tratar da educação de forma detalhada e aprofundada, em todo o seu quadro:

A Constituição de 1988 é a mais extensa de todas em matéria de educação, sendo detalhada em dez artigos específicos (arts. 205 a 214) e figurando em quatro outros dispositivos (arts. 22, XXIV, 23, V, 30, VI, e arts. 60 e 61 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias – ADCT). A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos. (VIEIRA, 2007, p. 304)

O caráter inovador do texto da Constituição de 1988, em relação ao Direito à Educação, é destacado por Vieira (2007, p. 304), que afirma: “Outras constituições haviam estabelecido deveres do Estado para com a educação, mas nenhuma avançaria tanto quanto a ‘Constituição Cidadã’”.

A intenção do legislador Constitucional era de concretizar o Direito à Educação, através de metas de aplicação de recursos (artigo 214, VI. BRASIL, 1988) que permitiriam ao país a contínua busca da melhoria da qualidade de ensino, ultrapassando a universalização do acesso e erradicação do analfabetismo (artigo 214, I-III. BRASIL, 1988), propiciando ao ser humano alcançar a plena cidadania através da Educação, que passa a ser instrumento para a concretização do indivíduo como cidadão.

Como expõe Ferreira (2004, p. 130), “a educação proporcionada pelo Estado não se constitui, por si só, suficiente para a constituição da cidadania dos alunos. Ela apresenta os elementos indispensáveis para a sua busca e concretização”.

A principal contribuição da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) está justamente na fixação desses recursos para a Educação, com vinculação às receitas, permitindo o financiamento estatal a fim de se concretizar os direitos previstos na carta-magna:

A vinculação de recursos para a educação recebeu tratamento prioritário, sendo estabelecido que a União aplicaria "anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 212). O mesmo artigo assegura como prioritário na distribuição de recursos públicos o "atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação" (art. 212, § 3º). Mantém-se como fonte adicional de financiamento a este nível de ensino público "a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da Lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes" (art. 212, § 5º). Ainda sobre a matéria cabe assinalar que o financiamento dos "programas suplementares de alimentação e assistência à saúde" seria advindo de "recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários" (art. 212, § 4º). (VIEIRA, 2007, p. 305)

Dados recentes, porém, apontam que o país está longe de alcançar as metas desenhadas na sua constituição, que já possui mais de três décadas de vigência e ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, que atingia 6,6% da população, com 15 anos de idade ou mais, em 2019, além do analfabetismo funcional, que chega a 30% da população (FRAGA, 2021).

Estudos comparativos, como o exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes<sup>20</sup>, PISA<sup>21</sup>, demonstram que a realidade educacional do Brasil ainda está muito aquém da de países desenvolvidos, ou até de países em condições de desenvolvimento similar:

O maior estudo sobre educação do mundo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), apontou que o Brasil tem baixa proficiência em Leitura, matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação<sup>22</sup>. A edição 2018, divulgada mundialmente nesta terça-feira, 3 de dezembro, revela que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, o mínimo para o exercício pleno da cidadania. Em ciências, o número chega a 55% e, em Leitura, 50%. Os índices estão estagnados desde 2009. (INEP, 2019)

Os resultados das pesquisas demonstram que a oferta de acesso universal atingida na década de 1980 (OLIVEIRA, 2007), por si só, não é capaz de possibilitar a efetiva Educação de qualidade e de alcançar o objetivo Constitucional de ofertar a sociedade brasileira direitos sociais que a elevassem a um patamar de desenvolvimento comparável a nações desenvolvidas, existindo ainda um grande desafio quanto à qualidade e uniformidade do ensino, conforme destacam Trevisol e Mazzioni:

Universalizado o acesso, permanecem outros tantos desafios, como a qualidade do ensino, a redução das desigualdades entre regiões, grupos sociais e renda, a formação continuada de professores, a inovação e a redução da evasão e das distorções idade-série. (2018, p. 37)

Comparativos de investimento educacional por aluno, entre o Brasil e outros países com melhores desempenhos no exame do PISA (INEP, 2019; OCDE, 2019), apontam que o valor médio investido por aluno, no Brasil, é inferior ao que investem, na média, as nações desenvolvidas (OECD, 2020).

<sup>20</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. (INEP, 2019)

<sup>21</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é responsável pela aplicação do Pisa no Brasil. No Brasil, foram envolvidas 597 escolas públicas e privadas com 10.961 alunos, selecionados, de forma amostral, a partir de um total aproximado de 2 milhões de estudantes. Cerca de 7 mil professores também responderam questionários. A avaliação foi aplicada eletronicamente, em maio do ano passado (2018). (INEP, 2019)

<sup>22</sup> O Pisa avalia três domínios – leitura, matemática e ciências – em todas as edições ou ciclos. A cada edição, é avaliado um domínio principal, o que significa que os estudantes respondem a um maior número de itens no teste dessa área do conhecimento e que os questionários se concentram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesse domínio. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2018, 79 países participaram do Pisa, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. O Brasil participa do Pisa desde o início da pesquisa. (INEP, 2019)

A título de comparação e exemplificação, enquanto no Brasil, o valor médio investido na educação básica, por aluno, é inferior a 5 (cinco) mil dólares anuais, a média dos membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é de aproximadamente 10 (dez) mil dólares anuais, que chega a cerca de 13 (treze) mil dólares anuais nos Estados Unidos (OECD, 2020).

Essa diferença ainda é enorme, apesar da elevação dos investimentos em educação no Brasil em relação ao PIB (CERIONI, 2019; INEP, 2019; OCDE, 2019), conforme disciplinado na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), resultando em um valor por aluno que ainda está aquém das necessidades educacionais<sup>23</sup>.

Os exames de desempenho e o levantamento sobre o valor investido demonstram que esse investimento se transforma em eficácia do sistema, ao serem avaliados os dados do desempenho educacional. Enquanto a nota média dos alunos do Brasil no último exame do PISA em 2018 (INEP, 2019; OCDE, 2019) foi de 413 pontos, a média dos países da OCDE foi de 487 e a média dos alunos estadunidenses foi de 505 pontos (INEP, 2019; OCDE, 2019), demonstrando a possível correlação entre valor investido e desempenho escolar.

Essa questão evidencia a magnitude da mudança necessária para a melhoria da educação para atingir os objetivos constitucionais de desenvolvimento, e deixa claro que a diminuição da lacuna econômica entre os países industrializados e em desenvolvimento exigirá grandes mudanças estruturais nas instituições de ensino para diminuir essa distância, conforme apontado em importante relatório do Banco Mundial sobre a temática, intitulado *“The Role of Education Quality for Economic Growth”*, em tradução literal, “O papel da qualidade da educação para o crescimento econômico” (HANUSHEK; WOESSMANN, 2007).

Depois do novo texto Constitucional, “as políticas e diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 receberam regulamentações específicas nas décadas seguintes e ensejaram importantes políticas públicas destinadas à universalização” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 31), com destaque para a LDB (BRASIL, 1996) e para o ECA (BRASIL, 1990-a) que, em seus artigos, possuem regramentos protetivos, que deveriam efetivar o Direito Constitucional de acesso à Educação, através de regras explícitas, a fim de atingir a universalidade do direito, principalmente para as crianças e os jovens em idade escolar, visando a sua formação como cidadãos:

As legislações que se seguiram à atual Constituição Federal, tanto a que regulamentou os direitos da criança e do adolescente (ECA), como do sistema educacional (LDB),

<sup>23</sup> Os dados já estão corrigidos pela Paridade de Poder de Compra (PPP), indicador que iguala as taxas de câmbio para que um mesmo bem ou serviço fique com o mesmo preço em dólar em qualquer país. (CERIONI, 2019)

também fizeram expressa referência à questão da educação para o preparo do exercício da cidadania. (FERREIRA, 2004, p. 117-118)

As modificações constitucionais e legislativas, embora não tenham resolvido totalmente os problemas da educação no Brasil, ao menos acarretaram algum avanço:

[...] entre 2004 e 2013, [...] a frequência escolar cresceu de 13% para 23,2% entre as crianças de 0 a 3 anos; de 61,5% para 81,4% na pré-escola de 4 a 5 anos; de 96,1% para 98,4% no ensino fundamental e de 81,8% para 84,3% no ensino médio. Nesse período houve uma elevação de 75% do tempo de educação escolar na condição de direito público subjetivo (dos 7 aos 14 anos para dos 4 aos 17 anos); em 78,5% o percentual de atendimento em creches de 0 a 3 anos; em 32% a taxa de frequência escolar na pré-escola de 4 a 5 anos; em 2,45% no ensino fundamental de 6 a 14 anos e em 3%, no ensino médio. (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 34)

Ainda que os objetivos constitucionais estejam longe de ser alcançados<sup>24</sup> (SAVIANI, 2013, p. 753), é importante compreender como se deu a regulamentação infraconstitucional do Direito à Educação e como a legislação está organizada atualmente, a fim de entender sob o ponto de vista normativo a extensão do Direito à Educação no Brasil.

Direito cuja extensão deve ir além da mera oferta de vagas e tem que ter “como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais” (DUARTE, 2004, p. 115), com o intuito de possibilitar a plena emancipação do ser humano.

### 2.2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), foi elaborada com a pretensão de modernizar o sistema educacional e adequá-lo aos novos anseios da sociedade brasileira, oriundos da redemocratização e da aprovação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), já que o sistema educacional na década de 1990 ainda era regido pela antiga

<sup>24</sup> Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais vinte anos para resolver o mesmo problema. Vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado. (SAVIANI, 2013, p. 753)

Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus (Lei nº 5.692/71; BRASIL, 1971), elaborada durante o governo militar e sob a vigência da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 1961 (BRASIL, 1961), ainda sob a vigência da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), “apontou para um sistema geral de educação” (CURY, 2017, p. 10); porém, as mudanças políticas ocorridas em 1964 e a posterior promulgação da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967) dificultaram a implementação integral das previsões da primeira LDB (CURY, 2017).

Segundo Rota Júnior (2009), as principais características da LDB de 1961 estão presentes na forma de organização do ensino e no objetivo de atender as demandas de formação direcionada ao trabalho, sendo assim formada:

[...] a escolarização primária abrange 4 anos, e a secundária é formada por dois ciclos, o ginasial, de 4 anos, e o colegial, de 3 anos. Forte enfoque é dado aos ensinos secundário e técnico, o que demonstra a ligação direta entre a formação deste nível e as necessidades do país, que rumava em direção ao desenvolvimento econômico, à formação de um grande contingente de mão-de—obra capacitada. (ROTA JÚNIOR, 2009, p. 93)

Essa Lei foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus (Lei nº 5.692/71; BRASIL, 1971), já sob a vigência da Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), que dividiu o sistema, criando uma legislação da educação básica dissociada do ensino superior, o qual passou a ser disciplinado pela Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968). A modificação legislativa introduzida pela Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), tinha por objetivos a formação de mão-de—obra para o mercado de trabalho e a organização do fluxo educacional com a conclusão da instrução no segundo grau (CARLOS; MENESES; MEDEIROS NETA, 2020).

Foi na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), que a obrigatoriedade do ensino passou de 4 para 8 anos, destinada aos estudantes entre os 7 e 14 anos de idade. Além da ampliação do ciclo básico de ensino, a intenção do legislador era a de que “[...] a reforma deveria proporcionar uma formação profissional, fazendo com que o estudante pudesse ingressar após o fim do ensino médio no mercado de trabalho” (CARLOS; MENESES; MEDEIROS NETA, 2020, p. 9), na tentativa de melhorar o nível de instrução geral da população e a sua preparação para o trabalho.

Com o fim dos governos militares e a redemocratização, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) elencou na seção I do capítulo III de seu título VIII, regras mais específicas sobre o direito fundamental à Educação, apresentando as diretrizes gerais do direito à educação que o legislador constitucional queria tutelar (BRASIL, 1988).

No novo regramento Constitucional, estavam presentes uma série de disposições que dependiam de normas infraconstitucionais para a sua regulamentação, como pode ser visto nos artigos 206, V, VI, VIII e parágrafo único, 207, §1º, 212, § 5º e 213, caput e §1º e 214 (BRASIL, 1988), o que demandava uma revisão da legislação infraconstitucional então vigente, já que a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71, BRASIL, 1971) não estava apta a regular o novo texto constitucional.

Neste contexto, foi debatido no Congresso Nacional a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para que a legislação infraconstitucional fosse adaptada às novas previsões da Carta Magna e pudesse contribuir para atingir os objetivos constitucionais previstos para o Direito à Educação. O projeto de Lei tramitou por oito anos, desde a constituição, e só veio ser aprovado em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A nova legislação foi aprovada com a promessa de trazer avanços e inovações capazes de suprir os déficits educacionais do país e organizou a educação da seguinte forma:

[...] a LDB/96 reorganizou o ensino de 1º e 2º graus, denominando-os de educação básica, assim como estruturou a educação superior. A educação básica tem como objetivo a formação do cidadão e os meios para progredir no trabalho e nos estudos e foi ordenada em três etapas. A primeira, a educação infantil, tem por objetivo a formação integral das crianças até os seis anos de idade complementando a ação da família e da comunidade. A segunda etapa, o ensino fundamental, antigo ensino de 1º grau, obrigatório e gratuito permaneceu com a promulgação da LDB/96 com a duração mínima de oito anos. O ensino médio, antigo 2º grau, etapa final da educação básica, permaneceu com a duração de três anos e a possibilidade de preparação para as profissões técnicas ou o prosseguimento dos estudos no nível superior. (CARLOS; MENESES; MEDEIROS NETA, 2020, p. 11)

Com a LDB (BRASIL, 1996), a educação passa a ter reconhecida na legislação sua finalidade de desenvolvimento humano, em compasso com os preceitos e objetivos constitucionais de alcance da cidadania e do desenvolvimento através da Educação fornecida a todos ao longo de toda a vida.

O artigo 22 da LDB (BRASIL, 1996) determina que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”, em consonância com o artigo 205<sup>25</sup> da Constituição (BRASIL, 1988), que prevê o direito universal à Educação.

---

<sup>25</sup> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Esse Direito à Educação, por seu turno, deverá ser fornecido pelo Estado e pela família, que possuem esse direito-dever na Constituição e na legislação infraconstitucional, conforme está previsto no artigo 2º da LDB<sup>26</sup> (BRASIL, 1996).

Os princípios que regem o Direito à Educação, previstos no artigo 206, incisos I a IX da Constituição<sup>27</sup> (BRASIL, 1988), são replicados no artigo 3º da LDB<sup>28</sup> (BRASIL, 1996), o que demonstra a comunhão de objetivos de ambas as normas.

A LDB em seu artigo 5º<sup>29</sup> (BRASIL, 1996), regulamentando e explicitando a posição Constitucional, apresenta o conceito de direito público subjetivo à Educação, o qual passa a ser exigível por qualquer cidadão, ou seja, a regulamentação sai do campo da mera previsão do Direito e prevê a sua exigibilidade quanto ao efetivo cumprimento, a real prestação.

Destaca-se do artigo 5º da LDB (BRASIL, 1996), a previsão do § 2º que concede a primazia do “acesso ao ensino obrigatório” perante a administração pública em “todas as esferas

---

<sup>26</sup> Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

<sup>27</sup> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988)

<sup>28</sup> Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996)

<sup>29</sup> Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo. § 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá: I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica; II - fazer-lhes a chamada pública; III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. § 2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais. § 3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente. § 4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade. § 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior. (BRASIL, 1996)

administrativas”, consolidando que o Direito de acesso à Educação deve receber especial atenção a fim de oportunizar a sua universalidade.

Essa regulamentação é de fundamental importância neste estudo, pois, ao definir a prioridade do Direito de Acesso à Educação sobre outros direitos, inclusive acima de toda a gama de direitos que compõem o Direito à Educação, resta demonstrado que, em caso de falta de acesso, esforços devem ser promovidos pelo poder público para corrigir o problema, inclusive em detrimento de outras previsões legais.

Outra regulamentação infraconstitucional em matéria de educação, que tem especial relevância na implementação dos Direitos previstos na Constituição de 1988, é a Lei nº 9.131 de 1995 (BRASIL, 1995), que cria o atual Conselho Nacional de Educação (CNE) e que possui: “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995, artigo 7º).

É do CNE a competência para: “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1995, artigo 7º, §1º, a), “deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino” (BRASIL, 1995, artigo 7º, §1º, c), “analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional” (BRASIL, 1995, artigo 7º, §1º, f), entre outras.

A própria LDB, mesmo posterior a Lei que cria o atual CNE, ampara e disciplina o Conselho, delegando atribuição normativa e de supervisão (BRASIL, 1996, artigo 9º, § 1º) “§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei”. Ainda, a LDB<sup>30</sup> concede ao CNE competência para definir a interpretação das normas em caso de conflitos normativos em matéria de Educação (BRASIL, 1996, artigo 90).

Conforme fora demonstrado, a concretização do direito previsto na constituição, embasado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), permite a afirmação de que a educação, no Brasil, deve ser disponibilizada a todos, nacionais ou estrangeiros, sem qualquer discriminação, devendo ser garantido aos estrangeiros o mesmo ensino que os nacionais, mas acompanhados de políticas que facilitem a sua integração escolar visando a sua permanência na escola e o seu pleno desenvolvimento como cidadão.

---

<sup>30</sup> Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária. (BRASIL, 1996, artigo 90)

Após o estudo da LDB, passa-se a avaliar o Direito à Educação sob a previsão de outro importante marco normativo brasileiro advindo da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990-a).

#### **2.2.4 Estatuto da criança e do adolescente e o direito à educação**

Outro importante marco normativo sobre o Direito à Educação, após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990-a, Lei nº 8.069), que complementa, de forma implícita, o que está previsto na LDB (BRASIL, 1996). Em relação aos princípios, “O ECA, enfim, contém uma retomada do capítulo de educação da CF/88 nos princípios e em aspectos pedagógicos importantes não explicitamente postos na LDBEN que viria a ser a Lei n. 9.394/96” (CURY, 2017, p. 10).

O Estatuto foi criado após a Constituição de 1988, com o objetivo de adaptar a legislação Brasileira a nova carta magna, mas também aos novos marcos internacionais direcionados às crianças e adolescentes, como as Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude da ONU, de 1985 (ONU, 1985), conhecida como Regras de Beijing<sup>31</sup>, e a Convenção sobre o Direito da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 1989<sup>32</sup> (ONU, 1989), e promulgado pelo Brasil em 21 de novembro de 1990 (BRASIL, 1990-b).

Esses novos marcos normativos servem de amparo para considerar as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos, apesar de não terem alcançado ainda a maioridade civil (BRASIL, 2002, ARTIGO 5º), e para definir a prioridade que deve ser dada à infância e juventude (BRASIL, 1988, artigo 227), que está presente no próprio texto constitucional, o qual adota a proteção integral como doutrina das políticas nacionais voltadas a esse público:

Introduziu-se a Doutrina da Proteção Integral no ordenamento jurídico brasileiro através do artigo 227 da Constituição Federal, que declarou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Percebe-se que este princípio foi chantado no mais alto grau da hierarquia legal, deixando de ser, apenas, uma fonte subsidiária do direito. (FERREIRA, 2004, p. 56)

<sup>31</sup> Resolução 40/33 da Assembléia Geral da ONU, em 29 de novembro de 1985 (ONU, 1985).

<sup>32</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. (BRASIL, 1990-b)

O ECA possui um capítulo específico, o “Capítulo IV- Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer” (BRASIL, 1990-a), com seis artigos para tratar de educação. Os artigos 53 e 54, do ECA<sup>33</sup>, em consonância e similitude de disposições com a LDB (BRASIL, 1996, artigos 3º, 4º e 5º) e com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988, artigos 206 e 208), disciplinam o Direito à Educação para crianças e adolescentes, bem como os deveres do Estado para com eles, reforçando a universalidade do Direito de acesso à Educação e a subjetividade desse direito perante o poder público, o que o torna obrigatório e exigível em sua plenitude.

A regulamentação desses Direitos, através do ECA, veio para atender as normas das Convenções Internacionais mencionadas. A Convenção sobre o Direito da Criança (ONU, 1989), em seu artigo 28<sup>34</sup>, apresenta algumas dessas normativas que instituem Direitos condizentes com o que está presente no ECA (BRASIL, 1990-a) e na Constituição (BRASIL, 1988).

Destaca-se, neste trecho da Convenção, a preocupação com a adoção de “[...] medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário” (ONU,

---

<sup>33</sup> Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais. Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola. (BRASIL, 1990-a, Lei nº 8.069, artigos 53 e 54)

<sup>34</sup> Artigo 28 - 1 - Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, para que ela possa exercer esse direito progressivamente e em igualdade de condições, devem: tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças; e adotar medidas apropriadas, como a oferta de ensino gratuito e assistência financeira se necessário; tornar o ensino superior acessível a todos, com base em capacidade, e por todos os meios adequados; tornar informações e orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças; adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar. 2 - Os Estados Partes devem adotar todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção. 3 - Os Estados Partes devem promover e estimular a cooperação internacional em questões relativas à educação, visando especialmente contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos métodos modernos de ensino. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento. (ONU, 1989)

1989, artigo 28), como forma de garantir o acesso à Educação, e a preocupação com a permanência após o ingresso no sistema educacional, sendo recomendadas “medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar” (ONU, 1989, artigo 28). Outro ponto de destaque da Convenção sobre o Direito da Criança (ONU, 1989), é a definição de sua aplicabilidade, independente da origem nacional da criança, definida em seu artigo 2<sup>35</sup>.

Com base no estabelecido pela Convenção, pode-se afirmar que os Estados devem garantir a igualdade de condições aos nacionais e aos estrangeiros que vierem a residir no país, em especial no que concerne ao Direito à Educação, não só com relação a oferta de vagas, mas também a sua permanência no sistema de ensino.

As garantias do Direito à Educação, também estão ancoradas nos artigos 53 e 54, do ECA, em consonância com a LDB, em especial o artigo 3º, I, e com a Constituição de 1988, no artigo 206, I. Devem ser aplicadas, portanto, a toda e qualquer criança que esteja sob jurisdição do Estado brasileiro, ou seja, que esteja residindo no país, independentemente de sua origem ou da forma de ingresso no território nacional.

Essa garantia também está presente na Lei de Migração (BRASIL, 2017), que será tratada mais adiante, e que também traz como princípio da política migratória, o acesso do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, em igualdade de condições com os nacionais, inclusive quanto ao direito à educação pública, expressamente assegurado nessa Lei (artigo 3º, XI e artigo 4º, X).

Demonstrado, com base nos marcos normativos apresentados, qual o panorama geral do Direito ao acesso à Educação, no Brasil, o estudo passa agora a abordar a questão da imigração e da aplicabilidade desse direito aos migrantes que aportam no Brasil.

### 2.3 EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES

Após demonstrado como se dá o direito à educação no Brasil, tanto na esfera constitucional, como nas normas infraconstitucionais, o trabalho se debruça sobre a aplicação desse direito para os Imigrantes.

---

<sup>35</sup> Artigo 2 - Os Estados Partes devem respeitar os direitos enunciados na presente Convenção e assegurarão sua aplicação a cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. (ONU, 1989)

Para cumprir esses objetivos, será apresentado o direito à educação no contexto internacional, com foco principal nas Convenções das Nações Unidas (ONU) relacionadas à educação e às ações do UNICEF - Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - e da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - na promoção do Direito à Educação.

Posteriormente, será apresentado como se deu o surgimento da nova Lei de Migração (BRASIL, 2017) e o direito à educação igualitária nela previsto, bem como a sua aplicação aos estrangeiros residentes no Brasil.

Toda regulamentação será apresentada para verificar se o acesso dos imigrantes ao sistema de educação deve ocorrer em paridade de condições com o sistema ofertado aos estudantes brasileiros, com base na legislação existente, até a edição da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, pelo CNE (BRASIL, 2020).

Com base nessa resolução e na legislação apontada ao longo desse primeiro capítulo, será analisada, no decorrer desse estudo, a inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional do Recife, através dos dados levantados juntos às secretarias de Educação do Estado e do Município, para verificar se está sendo garantido aos imigrantes Venezuelanos, que passaram a residir na cidade, o Direito de Acesso à Educação, conforme previsto na política migratória brasileira.

### **2.3.1 O direito à educação no contexto internacional (UNICEF e UNESCO)**

UNICEF e UNESCO são agências das Nações Unidas que possuem, entre seus objetivos, o desafio de zelar pelo Direito à Educação e fomentá-lo no mundo todo. O UNICEF, agência dedicada à infância, busca a implementação do Direito à Educação através dos marcos internacionais direcionados às crianças e adolescentes, já abordados nesse estudo, como as Regras Mínimas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude da ONU, de 1985 (ONU, 1985), conhecida como Regras de Beijing<sup>36</sup>, e a Convenção sobre o Direito da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU, em 1989<sup>37</sup> (ONU, 1989) que possuem dispositivos específicos tutelando o Direito à Educação.

---

<sup>36</sup> Resolução 40/33 da Assembléia Geral da ONU, em 29 de novembro de 1985 (ONU, 1985).

<sup>37</sup> A Convenção sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. O Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos da Criança em 24 de setembro de 1990. (BRASIL, 1990-b)

A UNESCO, agência que se destina a promoção da cooperação intelectual entre as nações, visando a manutenção da paz, possui a Educação como um dos principais mecanismos de alcance de seus objetivos, que englobam os planos das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2021).

Sob a coordenação da UNESCO, em 1990, foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, *Education For All* (EFA) (UNESCO, 1990), que tem como objetivos principais alcançar, em todos os países do mundo, as metas de “universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; [...]” (UNESCO, 1990, artigo 2, 2.), e apresenta, como missão:

Atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos requer mais do que um novo compromisso com a educação básica como ela existe agora. O que é necessário é uma “visão expandida” que ultrapasse os atuais níveis de recursos, estruturas institucionais, currículos e sistemas convencionais de distribuição, ao mesmo tempo que se baseia nas melhores práticas atuais. Existem hoje novas possibilidades que resultam da convergência do aumento da informação e da capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos apreendê-los com criatividade e determinação para aumentar a eficácia. (UNESCO, 1990, artigo 2, 1., tradução nossa<sup>38</sup>)

Esses objetivos são continuamente monitorados pela UNESCO, para acompanhar a evolução e o progresso da educação no mundo, dentro das metas e objetivos da Declaração de Jomtien (EFA). Como explica Bertuol: “[...] anualmente, o diretor geral da UNESCO promove um Grupo de Alto Nível (GAN), pequeno e flexível, que fica responsável pelas análises técnicas das situações reais e pela fiscalização do uso dos recursos financeiros arrecadados” (2020, p. 45).

No ano 2000, os primeiros estudos do monitoramento, após a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), foram feitos a fim de aferir o atingimento dos objetivos pelos países signatários do acordo. O Brasil, embora não tenha atingido os objetivos completamente, apresentou um quadro de avanços, conforme apontam os relatórios governamentais enviados a UNESCO:

Algumas conquistas obtidas na Educação Básica na década iniciada com a Conferência de Jomtien são evidentes: o atendimento escolar por faixa etária ampliou-se consideravelmente atingindo 41,2% entre 4 e 6 anos, 95,8% de 7 a 14 anos e 81,1% de 15 a 17 anos. Em relação à população de 15 anos e mais, a taxa de analfabetismo

---

<sup>38</sup> *To serve the basic learning needs of all requires more than a recommitment to basic education as it now exists. What is needed is an “expanded vision” that surpasses present resource levels, institutional structures, curricula, and conventional delivery systems while building on the best in current practices. New possibilities exist today which result from the convergence of the increase in information and the unprecedented capacity to communicate. We must seize them with creativity and a determination for increased effectiveness.* (UNESCO, 1990, artigo 2, 1., texto original)

chegou a 14,7%, em 1996. Ao lado de tais medidas, outros importantes passos foram dados no sentido de promover a qualidade da educação: o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); a criação de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de âmbito nacional; a melhoria da formação docente, dentre outras. (BRASIL, 2014, p. 9)

Após 10 anos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (EFA), de Jomtien, (UNESCO, 1990) e em decorrência do não alcance das metas e objetivos traçados na Tailândia, os países signatários do EFA realizaram uma segunda convenção em Dakar, no Senegal. Nela, foi realizada a Cúpula Mundial de Educação (UNESCO, 2000) para traçar novos objetivos, a fim de atingir o que fora planejado no EFA de Jomtien (UNESCO, 1990).

Nesse encontro de cúpula foram revisados os objetivos da Declaração anterior, visto que “as metas estabelecidas anteriormente foram avaliadas e redimensionadas, considerando os desafios de um novo milênio” (BRASIL, 2014, p. 5), definindo uma programação de metas a serem atingidas até o ano de 2015:

Os 164 países presentes à reunião de Dakar se uniram no sentido de propor uma agenda comum de políticas de Educação para Todos (EPT) visando o fortalecimento da cidadania e a promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento humano pleno e sustentável. Acordou-se, então, 6 (seis) objetivos a serem perseguidos por todos os países signatários do Compromisso de Dakar até 2015, quais sejam:

- a) Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
- b) Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
- c) Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
- d) Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015;
- e) Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade; e,
- f) Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida. (BRASIL, 2014, p. 5-6)

Em síntese, os objetivos de Dakar envolvem os cuidados de educação na Primeira Infância, a universalidade da Educação Primária, o desenvolvimento de habilidades de Jovens e Adultos para a vida e a cidadania, a alfabetização de Adultos, a Igualdade de Gênero, e a mais complexa, melhorar a Qualidade da Educação (BERTUOL, 2020; BRASIL, 2014). Complexo, pois, o último objetivo prevê: “Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida” (BRASIL, 2014, p. 6).

Como já demonstrado, no último exame do PISA, em 2018, a nota média dos alunos do Brasil (INEP, 2019; OCDE, 2019) foi de 413 pontos, abaixo da média dos países da OCDE, que foi de 487 pontos, evidenciando que o país continua com educação aquém da média em relação a sua qualidade, ao se mensurar o nível de ensino em avaliação comparativa a nível mundial.

Portanto, pode-se afirmar que, em 2018, o Brasil ainda não havia alcançado as metas e objetivos do EFA, seja da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), seja da Cúpula de Dakar (UNESCO, 2000).

Apesar de não terem sido alcançados plenamente, os objetivos traçados na Cúpula de Dakar (UNESCO, 2000) apresentaram alguns avanços nos níveis de educação em todo o mundo, em decorrência dos esforços feitos a partir da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), com destaque para progressos nos países em desenvolvimento.

As regras de Dakar previam sua implementação até 2015, ano em que a UNESCO promoveu um levantamento geral e mundial do atingimento dos objetivos. Conforme pode ser visto em Bertuol, houve avanços significativos no alcance de alguns dos objetivos:

Em 2015, a Organização das Nações Unidas, através da UNESCO, apresentou o Relatório de Monitoramento Global 2000-2015 do Education For All (EFA). Nele é possível a visualização de progressos do período. De forma global, as taxas de matrículas das classes mais pobres subiram de forma significativa; na América Latina a média das taxas de escolaridade melhorou em mais de 4 (quatro) pontos percentuais (UNESCO, 2015). Nos mais de 78 (setenta e oito) países analisados, em relação ao objetivo de diminuir a disparidade de gênero nas escolas, os países integrantes do EFA mostraram progresso. Em média, o número de meninas que atingem o ensino secundário (nosso ensino médio) aumentou de 81 (oitenta e uma) para cada 100 (cem) meninos no ano 2000, para 93 (noventa e três) para cada 100 (cem) meninos em 2010 (UNESCO, 2015). (BERTUOL, 2020, p. 47)

Entretanto, dados apontam que a contribuição brasileira para o quadro geral do avanço foi mínima e que, em alguns aspectos, houve regressão (BERTUOL, 2020), como no dado do estudo que indica o aumento da evasão escolar masculina no País, na primeira década do século XXI:

Nesse aspecto, o Brasil não contribui para a melhora na média apresentada. O Relatório aponta que no caso específico do Brasil, a disparidade de gêneros ocorre de forma diversa, em razão da evasão escolar masculina, que aumentou de 2000 para 2010. No índice usado, o GPI (Gender Parity Index), onde a pontuação 1 é considerada a ideal, o número brasileiro subiu de 1,12 para 1,18 pontos (UNESCO, 2015). (BERTUOL, 2020, p. 47)

Levantamentos locais também evidenciam a dificuldade brasileira de alcançar os objetivos da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) e da Cúpula de Dakar (UNESCO, 2000). Como demonstrado anteriormente, o analfabetismo no Brasil, em 2019, ainda atingia 6,6% da

população, com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, afora o analfabetismo funcional, que chega a 30% da população (FRAGA, 2021).

Essa é uma forte evidência da dificuldade de alcançar alguns dos principais objetivos das convenções da UNESCO, como a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, a concentração de esforços e de atenção na aprendizagem, a ampliação dos meios e o raio de ação da educação básica e a busca de um ambiente adequado ao aprendizado (BERTUOL, 2020), que foram planejados para tentar corrigir a longa defasagem que ainda há no nível de escolarização da população.

Relativamente à comparação do Brasil com outros países da América Latina quanto à defasagem da escolarização da População, analisa Bertuol:

O Brasil apresenta atraso escolar em relação a países do mesmo continente, como o Chile, refletindo-se no baixo percentual da população de 25 a 64 anos de idade com pelo menos o ensino médio completo se comparado aos demais países-membros ou associados à Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD); em 2017, a média da OCDE era de 21,8%, duas vezes menor do que mesmo percentual para o Brasil (49,0%). Além disso, o percentual de pessoas de 25 a 34 anos com ensino superior completo alcançado pelos países da OCDE em 2017 (36,7%) era praticamente o dobro do brasileiro para o mesmo ano (19,7%). (BERTUOL, 2020, p. 50)

Apesar das dificuldades na promoção da qualidade do ensino e na efetividade do sistema de educação, pode-se afirmar que a universalidade do acesso é uma realidade do Brasil, como já demonstrado neste estudo, em decorrências dos avanços ocorridos ao longo do século XX:

Ressalte-se a passagem, em 60 anos, de 1940 a 2000, de ínfimos 30,6% de atendimento escolar às crianças de 7 a 14 anos para 94,5%. No entanto, em números absolutos, os 2,6% de não-atendimento na faixa de 7 a 14 anos, em 2002, representam um universo de mais de um milhão de crianças que, fora da escola, abandonadas à própria sorte, estão fadadas ao fracasso. (BERTUOL, 2020, p. 48)

Em que pese a realidade de oferta de vagas, as condições de permanência e baixo investimento, quando analisado o valor por aluno (CERIONI, 2019; INEP, 2019; OCDE, 2019; OECD, 2020) e a considerável evasão escolar, o Brasil oferece vagas suficientes para que todas as crianças e jovens frequentem a educação básica, e tem promovido melhorias na ampliação de vagas para a pré-escola (TOKARNIA, 2016).

O Brasil tem apresentado progressos em alguns dos objetivos de Dakar (UNESCO, 2020), centrando esforços, principalmente, no que envolve os cuidados de educação na Primeira Infância, já que nesse ponto o país precisava expandir a oferta de vagas. Nesse aspecto, o Plano Nacional de Educação prevê metas para melhorar a educação:

O acesso à creche e pré-escola está determinado no Plano Nacional de Educação (PNE), lei que estabelece metas para melhorar a educação brasileira até 2024. De

acordo com a lei, todas as crianças de 4 e 5 anos devem frequentar a pré-escola até este ano [2016] e, até 2024, 50% das crianças até os 3 anos devem ter acesso à creches. Atualmente, 89,1% das crianças estão na pré-escola e 29,6%, nas creches. (TOKARNIA, 2016)

Em 2015, após a análise da cúpula de Dakar, foi formado um novo acordo internacional no âmbito da UNESCO, a Declaração de Incheon, na Coreia (UNESCO, 2016), na qual “foi formulado novo mandato para monitorar as novas metas globais da educação das Nações Unidas, consolidadas na Agenda 2030 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável” (BERTUOL, 2020, p. 47), que busca “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2021). Nela, são listados dez objetivos:

Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade

4.6 Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática

4.7 Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável

4.a Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos

4.b Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento

4.c Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento. (ONU, 2021)

O grande desafio do Brasil será, portanto, concentrar esforços e recursos, visando atingir, em 2030, os objetivos traçados para promover oportunidades educacionais a todos pelo tempo que almejarem, garantindo uma maior permanência na escola e buscando oferecer, de maneira efetiva, o Direito à Educação de forma inclusiva, equitativa e de qualidade.

Nesse cenário, passa-se a estudar a oferta dessas vagas e a educação igualitária para os imigrantes que aqui aportam e precisam ingressar no nosso sistema educacional, objetivo central do trabalho, prosseguindo nesse estudo pela Lei de Migração e o marco normativo por ela estabelecido para a educação igualitária.

### **2.3.2 A Lei de Migração e o direito à educação igualitária**

O Brasil é um país historicamente formado por migrantes (FIGUEREDO; ZANELATTO, 2012). Desde a chegada dos portugueses no século XVI, o país vivenciou vários fluxos migratórios, em especial de europeus e africanos (ainda que em sua maioria de forma forçada) e, mais tardiamente, de asiáticos, no início do século XX, em decorrência de circunstâncias sociais, políticas e econômicas nos locais de origem e de oportunidades no destino (PAIVA; LEITE, 2014).

Inicialmente, a política brasileira era de tolerância e até de estímulo a imigração, com foco no povoamento e desenvolvimento econômico de regiões com menor ocupação no território (FIGUEREDO; ZANELATTO, 2012), desde que para fins pacíficos, por uma questão de segurança nacional (OLIVEIRA, 2017). Todas as constituições brasileiras, sem exceção, trouxeram em seus textos previsões de aquisição de nacionalidade brasileira por estrangeiros. Tal homogeneidade demonstra que, em maior ou menor grau, a depender da época, o Brasil é um país aberto e receptivo a estrangeiros.

Até a segunda metade do século XX, o Brasil experimentou diversas ondas migratórias, se beneficiando da chegada de muita mão-de-obra estrangeira para contribuir com a massa de trabalho e a ocupação do país, que era pouco povoado perto de sua dimensão continental, o que tornava a mão-de-obra escassa. Esses fluxos ajudaram a formar o quadro tão miscigenado de nossa população (BASTOS; MAGESTE, 2018). Porém, nas duas últimas décadas do século XX, esse ciclo começou a se inverter, e o Brasil passou a ver parte de sua população emigrar em busca de melhores condições de vida, em especial, para a Europa e os Estados Unidos (CAVALCANTI, 2015).

Coincidentemente, nas constituições ao longo do século XX, sob o argumento da proteção à segurança nacional, a política de imigração brasileira foi, paulatinamente, se modificando, de um viés de promoção e estímulo, a um viés de barreiras e restrições várias. As constituições de 1934<sup>39</sup> (BRASIL, 1934) e 1937<sup>40</sup> (BRASIL, 1937), por exemplo, traziam em seus textos, percentuais de cotas migratórias (OLIVEIRA, 2018). Entretanto, os estudos geralmente vinculam essas mudanças de fluxo a fatores econômicos, ignorando, ao menos com relação ao Brasil, os fatores políticos e institucionais.

Visando regulamentar o processo de migração, bem como objetivando passar a impressão de um país aberto ao liberalismo político e adequar as regras migratórias a Constituição Federal de 1988, com visão cosmopolita<sup>41</sup> de migração (BRAGA, 2008), foi aprovado no Brasil a Lei de Migração nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017), em substituição ao Estatuto do Estrangeiro, em vigência desde 1980, que era de visão mais fechada, por ter sido elaborado ainda na época dos governos militares, onde as preocupações com segurança nacional suplantavam muitas das liberdades individuais (BASTOS; MAGESTE, 2018).

A modificação legislativa decorreu de alterações sofridas nos últimos anos, diante de um cenário onde o Brasil tem novamente aumentado o seu fluxo migratório, com a onda de imigração haitiana na primeira metade da década de 2010 (MIRANDA, 2018), seguida do fluxo de Venezuelanos, que vem acontecendo desde a segunda metade da década (SOUZA, 2021).

Esse cenário trouxe um grande desafio para o Estado, que tem por missão garantir a oferta de políticas públicas e o acesso aos direitos a esses grupos que chegam com vistas a novas oportunidades de vida. Por outro lado, um sentimento xenofóbico, que clama por maior controle migratório, tem se disseminado no país (SOUZA, 2019).

Historicamente (FIGUEREDO; ZANELATTO, 2012), as políticas migratórias variam mundo a fora, de tempos em tempos, ora permitindo-se uma maior liberdade de movimentação

---

<sup>39</sup> Constituição de 1934 - Art 121 - A Lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País. [...] § 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos. § 7º - É vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a Lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena. (BRASIL, 1934)

<sup>40</sup> Constituição de 1934 - Art 151 - A entrada, distribuição e fixação de imigrantes no território nacional estará sujeita às exigências e condições que a Lei determinar, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos. (BRASIL, 1937)

<sup>41</sup> A visão cosmopolita é intrinsecamente baseada no pensamento liberal, e defende um mundo com mais liberdade ao indivíduo, entendido como um sujeito global de direitos, assim, a visão cosmopolita de migração pressupõe um mundo sem barreiras, onde os indivíduos possam circular livremente entre as nações, com os mesmos direitos que o nacional do país onde o indivíduo está.

de pessoas, ora restringindo-se as movimentações. Tais políticas são utilizadas, em muitos casos, como parte do controle dos fluxos migratórios decorrentes dos interesses dos Estados Nacionais, ignorando-se o ser humano e priorizando questões econômicas, políticas, culturais e sociais. (VIDAL, 2013)

A teoria moderna do *New Economics of Migration*, que surgiu na década de 1980, defende que a decisão de migrar geralmente decorre do conjunto da unidade familiar visando melhorias econômicas diante da deterioração das condições econômicas no local de origem (MASSEY et al. 1993, apud VIDAL, 2013), o que reforça a demanda por políticas públicas de acolhimento ao imigrante no local de destino.

Já em relação aos fluxos direcionais dos processos migratórios, a nível mundial, estes estariam atrelados a uma perspectiva macro, na qual seriam causados por uma permanente demanda por mão-de-obra imigrante inerente à estrutura econômica dos países desenvolvidos, segundo a teoria do *Dual Labor Market Theory*, idealizada por Priore (1979, apud VIDAL, 2013), que explica o processo de imigração com a busca de melhores condições de trabalho e renda.

Diante de tal cenário, onde a migração já decorre da busca por melhores condições de vida como fator de fixação no destino (SILVA; BARRETO; BARRETO, 2020), atreladas a uma vulnerabilidade social, a imigração pode demandar uma necessidade por serviços públicos e amparo social, que podem não ser concretizados pelo local de destino do migrante, forçando um novo movimento migratório (NIÑO, 2019).

Assim, apesar dos anseios de melhorias na sua condição social, o imigrante pode encontrar, na verdade, uma precarização das condições de vida, diante da falta de políticas públicas que facilitem o seu acesso a direitos sociais básicos como saúde e educação (BARRETO; RODRIGUES; BARRETO, 2018).

Tal questão, muitas vezes, é encarada pelos nacionais, daqueles países que estão recebendo maiores fluxos de migração, com repulsa (TORRES; OBREGÓN, 2020), diante da pressão causada em seus sistemas de bem-estar social advindo de serviços públicos, além da possibilidade de competição com as populações já estabelecidas, gerando aumento de custos que, muitas vezes, suplanta os orçamentos das localidades de destino dos imigrantes (MARTÍNEZ, 2020). Essa percepção fica evidente nas considerações de Pacífico e Silva (2018, p. 330), ao estudarem a chegada de imigrantes Venezuelanos na Paraíba. Os autores constatarem que:

A necessidade de integrar e proteger essas pessoas faz com que Estados se voltem a eles, alegando que o peso de fornecer proteção é grande demais para se carregar por

um país endividado e com vulnerabilidades políticas, sociais e econômicas, como o Brasil. (PACÍFICO; SILVA, 2018, p. 330)

O Estudo demonstra o papel fundamental de entidades da sociedade civil organizada, para atuarem no apoio aos imigrantes, na tentativa de mitigar o vácuo deixado pela omissão da atuação estatal.

As políticas públicas dos países de destino, em especial das migrações humanitárias, não têm se dedicado a dirimir ou mitigar esse problema (KOHATSU, 2019). Tal condição é encarada, majoritariamente, diante de migrantes oriundos das nações menos desenvolvidas em relação a nação de destino, fomentando movimentos xenofóbicos e de discriminação racial, fenômeno que já é identificado no Brasil, ainda que em pequena quantidade, e que apresenta reflexos, inclusive, na educação que será disponibilizada à criança migrante (OLIVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2020).

Essa percepção de um viés discriminatório velado, com uma xenofobia incutida nas posturas da sociedade Brasileira, inclusive a Recifense, também foi identificada por Torres Neto (2020), na análise das dificuldades de inserção no mercado laboral, apontando um marcante relato de um Venezuelano que foi demitido em razão de sua origem:

Em um caso, em especial, o entrevistado de nº 4 informou que ao chegar ao país só conseguiu um trabalho, que foi em uma em uma clínica de estética. Contudo, segundo ele, só ficou lá por 3 meses uma vez que sua chefe o chamou e disse que por ele ser venezuelano os clientes estavam um pouco incomodados, principalmente por conta da língua, e com isso ela estava demitindo-o. Nesse ponto, é de se elencar que ele também citou que ao falar na frente dos pacientes percebera deles o incômodo, e que inclusive ouviu uma pessoa dizer, “como você contrata uma pessoa dessa se existe tanto brasileiro precisando de emprego?” (TORRES NETO, 2020, p. 153-154).

A Lei de Migração (BRASIL, 2017) passou a promover o princípio da igualdade entre nacionais e imigrantes, como base da política migratória brasileira, englobando elementos fundamentais como a não discriminação (Art. 3º, IV), a promoção da entrada regular (Art. 3º, V), a acolhida humanitária (Art. 3º, VI) e a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos (Art. 3º, I), entre outros, embora haja relatos de não observância da legislação, como visto acima.

Como princípio da política migratória, a Lei de Migração (BRASIL, 2017) também traz o acesso do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, em igualdade de condições com os nacionais, inclusive quanto ao direito à educação pública, expressamente assegurado na Lei (BRASIL, 2017, artigo 3º, XI e artigo 4º, X).

Além da Lei de Migração (BRASIL, 2017), a LDB (BRASIL, 1996) prevê como princípio base da educação nacional a “igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola” (artigo 3º, I). Desta forma, a falta de planejamento e de políticas públicas que auxiliem na integração, e no desenvolvimento educacional do migrante em idade escolar, também viola a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. É importante ressaltar que a falta de políticas públicas e planejamento para a integração do migrante no sistema educacional, por si só, constitui uma violência contra ele.

Nesse sentido, “[...] não basta facilitar a vinda de refugiados e migrantes por meio da concessão de vistos humanitários. Um país que se pretende acolhedor precisa também pensar em políticas públicas sistemáticas para promover a integração do público migrante”, ressaltam Coury e Rovey (2017, p.104-105), de forma crítica.

É necessária a implementação de políticas públicas que possam preparar o imigrante para a sua inserção na comunidade local, ofertando opções de adaptação cultural, linguística, educacional e profissional, a fim de que o processo de adaptação social seja o mais suave possível (PACÍFICO; MENDONÇA, 2010). Não se trata aqui de defender a mudança de culturas e valores que o imigrante traz consigo, mas sim de mostrá-los a cultura e os valores da região que ele está ingressando, facilitando sua aclimatação (PACÍFICO; SILVA, 2019).

E, nada melhor do que a promoção através da educação, da integração nas escolas, para facilitar esse processo, devendo o Estado elaborar mecanismos que facilitem essa integração através de políticas públicas que as promovam (PACÍFICO; SILVA, 2019).

Segundo Maciana de Freitas e Souza (2019), seria necessário ampliar na sociedade a compreensão dos direitos humanos das pessoas migrantes, a fim de terem uma total integração na nova comunidade que se inserem, que almeje a proteção social e a dignidade da pessoa humana:

Surge, então, o desafio de ampliar a sociedade civil o reconhecimento do direito de migrar, dos direitos e necessidade de proteção social das pessoas em situação de mobilidade. Esses dados apresentam de maneira objetiva uma parte da realidade, não sua totalidade, mas traz evidências da narrativa construída aqui e ilustram que sejam traçados caminhos com vistas à formulação de políticas públicas direcionadas a esses grupos e a importância de ampliar a compreensão sobre o tema. Respeitar os refugiados é condição fundamental em qualquer democracia. (SOUZA, 2019)

O presente estudo surgiu a partir da percepção do aumento do número de migrantes na cidade do Recife, com a chegada de pessoas de distintas origens, em especial os Venezuelanos, e a visualização da situação de vulnerabilidade a que estão expostos, muitos vivendo nas ruas da cidade (TARDIN, 2019). É nessa circunstância que surge o problema de exclusão educacional dos imigrantes Venezuelanos, pela falta de amparo social e de planejamento, da sua inserção, e adequada adaptação no sistema educacional brasileiro.

Foi objetivando mitigar esse problema de exclusão e consolidar o entendimento de que o acesso dos imigrantes ao sistema de educação deve ocorrer em paridade de condições com o sistema ofertado aos nacionais que, em novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 1/2020 (BRASIL, 2020), que será abordada a seguir.

### **2.3.3 A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE**

Como já fora abordado anteriormente, nesse estudo, o atual Conselho Nacional de Educação (CNE) possui “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995, Lei nº 9.131, artigo 7º).

Essas atribuições decorrem diretamente da LDB (BRASIL, 1996), que ampara e disciplina o Conselho dentro da estrutura das legislações do Brasil em matéria de Educação, delegando atribuição normativa e de supervisão, disciplinando que “§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei” (BRASIL, 1996, artigo 9º, § 1º).

A LDB também concede ao CNE competência para definir a interpretação das normas em caso de conflitos em matéria de Educação<sup>42</sup> (BRASIL, 1996, artigo 90). A legislação que cria o CNE define que este é o órgão que possui a competência para “subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1995, artigo 7º, §1º, a), “deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino” (BRASIL, 1995, artigo 7º, §1º, c), “analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional” (BRASIL, 1995, artigo 7º, §1º, f), entre outras.

Decorrendo dessa competência, em novembro de 2020, o CNE publicou a resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que disciplina “[...] o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (BRASIL, 2020).

Essa resolução concentra e regulamenta dispositivos decorrentes de vários marcos legais, do Brasil, como a LDB (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990-a), que amparam o Direito de Acesso à Educação para as crianças e os adolescentes imigrantes:

[...] o disposto na LDB (§1º e §2º do artigo 1º; artigos 2º; 8º; 10; 11; 17; 18; § 1º do artigo 23; e artigo 24); artigo 44 da Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997; artigo 3º da

<sup>42</sup> Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária. (BRASIL, 1996, artigo 90)

Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017; artigo 22 do Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002; artigos 53 e 54 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990; § 4º do artigo 7º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; artigo 22 da Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990; Parecer CNE/CEB nº 18, de 6 de maio de 2002; Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010; Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012; e o artigo 7º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995; (BRASIL, 2020)

A resolução também está amparada nos marcos internacionais já dispostos nesse estudo, e considera que deve ser concedida proteção especial a criança, em respeito à Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990-a):

[...] o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança, promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, reconhecendo, portanto, sem discriminação de qualquer tipo, inclusive de origem nacional (artigo 2º), que toda criança tem direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (artigo 6º), bem como ao melhor padrão possível de saúde (artigo 24), assegurando-se que ela receba proteção e assistência humanitária adequadas na condição de refugiada (artigo 22). (BRASIL, 2020)

É na resolução que fica estabelecido o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes (BRASIL, 2020<sup>43</sup>, Artigo 1º e Artigo 1º, § 1º), decorrente do Direito Constitucional de Acesso à Educação.

Também é reduzida a burocracia para a realização da matrícula, visando a facilitação do acesso (BRASIL, 2020, Artigo 1º, § 2º, § 3º, § 4º e § 5º e Artigo 2º<sup>44</sup>), inclusive com dispensa de avaliação de equivalência na educação infantil e no início do ensino fundamental.

<sup>43</sup> Art. 1º Esta Resolução dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio nas redes públicas de educação básica brasileiras, sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior, nos termos do artigo 24, II, “c”, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória. § 1º A matrícula, uma vez demandada, será de imediato assegurada na educação básica obrigatória, inclusive na modalidade de educação de jovens e adultos e, de acordo com a disponibilidade de vagas, em creches. (BRASIL, 2020, Artigo 1º e Artigo 1º, § 1º)

<sup>44</sup> § 2º A matrícula de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deve ocorrer sem mecanismos discriminatórios. § 3º Nos termos do caput deste artigo, não consistirá em óbice à matrícula: I - a ausência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade anterior, de documentação pessoal do país de origem, de Registro Nacional Migratório (RNM) ou Documento Provisório de Registro Nacional Migratório (DP-RNM); II - a situação migratória irregular ou expiração dos prazos de validade dos documentos apresentados. § 4º A matrícula em instituições de ensino de estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio deverá ser facilitada, considerando-se a situação de vulnerabilidade. § 5º Na ausência de documentação escolar que comprove escolarização anterior, estudantes estrangeiros na condição de migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio terão direito a processo de avaliação/classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou outra forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. [...] Art. 2º A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança. (BRASIL, 2020, Artigo 1º, § 2º, § 3º, § 4º e § 5º e Artigo 2º)

A regulamentação também disciplina o processo de evolução escolar do imigrante, a fim de efetuar a correta inserção, adaptando-o ao nível de instrução equivalente ao de sua idade escolar (BRASIL, 2020, Artigos 3º e 4º<sup>45</sup>).

É facilitada a avaliação escolar do imigrante, que passa a ter direito de realizar provas de avaliação elaboradas em sua língua materna. No caso dos Venezuelanos, o Espanhol (BRASIL, 2020, Artigo 1º, § 6º e Artigo 5º<sup>46</sup>).

Além de ser disciplinado alguns procedimentos e diretrizes, que devem ser observados pelas escolas a fim de assegurar que a inserção do imigrante ocorra de forma a garantir o seu Direito à Educação (BRASIL, 2020, Artigo 6º<sup>47</sup>).

O cumprimento dessas diretrizes pelas redes locais de ensino dos estados e municípios, inclusive, servem de parâmetro para verificar se eles estão garantindo aos imigrantes o seu Direito à Educação (BRASIL, 2020, Artigo 6º).

O marco normativo criado com a publicação da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE (BRASIL, 2020), é de fundamental importância para direcionar a gestão escolar em todo o país a fim de enfrentar os desafios dessa inserção educacional, já que os problemas vão muito além da mera oferta de vagas e efetivação da matrícula:

A matrícula é apenas o primeiro desafio. Outros dilemas complexos são demandados pelo contexto escolar, como as avaliações classificatória, reclassificatória [sic],

---

<sup>45</sup> Art. 3º Para matrícula a partir do segundo ano do ensino fundamental e no ensino médio, os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua inserção no nível e ano escolares adequados. Art. 4º Os sistemas de ensino deverão aplicar procedimentos de avaliação para verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar. § 1º A matrícula acarretará imediata inserção, em nível e etapa de ensino por idade, e no dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola. § 2º A classificação para inserção no nível e ano escolares adequados considerará a idade e o grau de desenvolvimento do estudante, podendo ocorrer por: I – automática equivalência, quando o estudante apresentar documentação do país de origem; II – avaliações sistemáticas, no início e durante o processo de inserção nos anos escolares, considerada a idade do estudantes; III – reconhecimento de competências para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, inclusive com relação à educação profissional e técnica de nível médio; IV – certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e ainda por outros exames, para fins de aferição e reconhecimento de habilidades adquiridos por meios informais, nos termos do artigo 38, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB). § 3º Os procedimentos para avaliação inicial do grau de desenvolvimento do estudante e classificação em nível e ano escolar devem ocorrer no momento da demanda da matrícula. (BRASIL, 2020, Artigos 3º e 4º)

<sup>46</sup> § 6º O processo de avaliação/classificação deverá ser feito na língua materna do estudante, cabendo aos sistemas de ensino garantir esse atendimento. [...] Art. 5º As avaliações de equivalência e classificação devem considerar a trajetória do estudante, sua língua e cultura, e favorecer o seu acolhimento. (BRASIL, 2020, Artigo 1º, § 6º e Artigo 5º)

<sup>47</sup> Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI – oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (BRASIL, 2020, Artigo 6º)

lacuna, a operacionalização de testes de localização, a aceitação dos professores e dos demais estudantes, as estratégias didáticas de alfabetização em Língua Portuguesa, entre outros. Observa-se que a escola é rota da migração para assegurar direitos humanos. Por este motivo, torna-se tão urgente quanto fundamental que os educadores se envolvam efetivamente nesse debate com proposições de caminhos para que os desejos vençam os desafios. (PEREIRA; SILVA; PETERS, 2019, p. 148)

As disposições da resolução nº 1 de 2020 do CNE (BRASIL, 2020) tentam solucionar parte dessas demandas para melhor promover a inserção educacional do Imigrante que chega ao Brasil, ao prever, por exemplo, avaliações e exames de nivelamento no idioma de origem dos alunos não-brasileiros, capacitação de professores e funcionários para lidar com esses alunos, valorização cultural de sua origem, ensino de Português, desburocratização dos processos de revalidação de diplomas e certificados, entre outros (BRASIL, 2020).

Nesse ponto, é importante destacar, também, que as disposições da resolução nº 1 de 2020 do CNE (BRASIL, 2020) complementam o que prevê a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular [BNCC]<sup>48</sup>, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2018-a).

A BNCC (BRASIL, 2018-b, p. 70) preceitua o respeito a língua de origem como política a ser observada nas escolas, disciplinando que “[...] é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico”.

A questão linguística é um dos maiores desafios a ser enfrentado no processo de inserção, como destacam Pereira, Silva e Peters, em estudo sobre a inserção de Imigrantes Haitianos do município de Porto Velho – RO:

Com relação à inserção dos estudantes imigrantes, as provas foram aplicadas pela própria escola, assim como a classificação nas séries. Uma das grandes dificuldades é a questão da compreensão linguística, especialmente com os estudantes de ascendência haitiana. A equipe escolar, mesmo com esforços, tem dificuldades para reconhecer o nível de aprendizagem destes alunos e assim seu rendimento e inclusão social ficam comprometidos. (PEREIRA; SILVA; PETERS, 2019, p. 150)

São muitos os desafios da inserção do imigrante no sistema educacional, mas a legislação aponta os caminhos que devem ser seguidos na implementação das políticas públicas que objetivam essa adaptação. Nesse sentido, a Resolução nº 1 de 2020, do CNE (BRASIL, 2020), sintetiza em um texto boa parte dos direitos que decorrem de toda a legislação aplicável.

<sup>48</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

É com base nessa resolução e na legislação apontada ao longo desse primeiro capítulo, que será analisado, no decorrer do estudo, a inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional do Recife, para verificar se está sendo garantido a eles o Direito de Acesso à Educação previsto na política migratória brasileira.

### 3 A INSERÇÃO DOS IMIGRANTES VENEZUELANOS NO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO DO RECIFE

Neste capítulo, a pesquisa se debruça sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional do Recife e o contexto de sua chegada, com uma análise sobre as condições de Educação que existiam em seu país de origem e as condições que estão disponíveis para eles em seu destino.

Esse estudo, originado da percepção do aumento do número de migrantes na cidade do Recife, em especial dos Venezuelanos, a partir de 2018, e a visualização da situação de vulnerabilidade a que estão expostos, muitos vivendo nas ruas da cidade (TARDIN, 2019), analisa o acesso dessa população ao Direito Fundamental à Educação, estabelecido na constituição e nas legislações apresentadas anteriormente, e que compõe o rol dos Direitos Humanos, sendo um mecanismo de promoção de cidadania ao indivíduo (TAVARES, 2008).

É nessa circunstância que se estuda o problema de exclusão educacional dos imigrantes Venezuelanos, pela falta de amparo social e de planejamento da sua inserção, e adequada adaptação, no sistema educacional brasileiro, já que, apesar das previsões legislativas apresentadas nesse trabalho, a inclusão desses imigrantes nem sempre acontece com o apoio adequado na atual realidade migratória do Brasil:

A imigração internacional está sendo vista com uma nova perspectiva no mundo contemporâneo. Diversos autores apontam que a imigração foi por muito tempo bem-vinda em países, visto que intelectuais de diversos países em desenvolvimento migravam em busca de melhores condições de vida trazendo assim capital intelectual. Atualmente, a imigração traz temor aos receptores, visto que o terrorismo e a “competição” no mercado de trabalho amedronta os Estados. (RODRIGUES; RAMOS; RAMOS, 2018, p. 5)

Embora o estudo de Rodrigues, Ramos e Ramos (2018) seja sobre a inserção de crianças Haitianas em Manaus/AM, a realidade pode ser comparada à aclimação das crianças Venezuelanas no Recife, que também não apresenta políticas específicas para a recepção dos alunos Venezuelanos em sua rede de ensino, como será abordado ao longo desse capítulo.

Essa ausência de políticas públicas direcionadas a adaptação dos Venezuelanos no Recife pode ser evidenciada com a falta de proposições legislativas em âmbito estadual e municipal com essa finalidade (TORRES NETO, 2020). Em sua dissertação de Mestrado, falando sobre a chegada dos imigrantes Venezuelanos ao Recife e a preparação do poder público local para esse evento, Torres Neto (2020, p. 105) aponta que:

[..] não se visualiza quaisquer elementos preparatórios para a chegada dos venezuelanos por meio de nossos entes locais que, cientes do compromisso firmado

se valerem da aderência ao pacto como forma de reafirmação de valores que por vezes não são postos em prática, restando a eles um mero devaneio em terras nordestinas.

Com o objetivo de verificar como se deu a inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional do Recife, esse capítulo, inicialmente, trata do sistema de educação na Venezuela, abordando historicamente a construção do sistema educacional e sua evolução temporal até a realidade atual do sistema educacional Venezuelano.

Em seguida, estuda-se o sistema educacional do Recife, para analisar as condições de acesso à Educação que existem para a recepção dos imigrantes, numa comparação com as condições do sistema de origem. Nessa parte, o capítulo apresenta informações sobre os mecanismos de acesso e a qualidade do sistema educacional público do Recife, as responsabilidades dos entes federativos por esse sistema educacional e a dimensão que o sistema possui.

Posteriormente, no capítulo subsequente, serão apresentados os dados levantados junto aos órgãos competentes, quais sejam, as respectivas secretarias de educação do município do Recife e do Estado de Pernambuco, com informações sobre a inserção escolar dos imigrantes venezuelanos, o desempenho escolar deles, a capacitação que foi feita em relação à estrutura escolar e capacitação de recursos humanos para recebê-los, e os programas e ações desenvolvidos para tal.

Como já demonstrado anteriormente, nesse estudo, trabalhar os mecanismos de inserção ou integração desses imigrantes, no sistema educacional de destino, não se trata de defender a mudança de aspectos culturais e valores que o imigrante traz consigo, mas sim de mostrá-los a cultura e os valores da região que eles estão ingressando, facilitando sua aclimação, devendo o Estado oportunizar essa integração através de políticas públicas que as promovam (PACÍFICO; SILVA; 2019) a fim de fornecer, de forma efetiva, o Direito Humano Fundamental de Acesso à Educação, estabelecido constitucionalmente (BRASIL, 1988).

### 3.1 O SISTEMA DE EDUCAÇÃO NA VENEZUELA

Para compreender a inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional do Recife, antes de analisá-la, é necessário compreender a educação na Venezuela, abordando historicamente sua construção e sua evolução temporal até a realidade atual.

Essa análise da realidade educacional, no país de origem, se faz necessária para que seja identificado corretamente as condições de ensino anteriores a chegada no Brasil e os eventuais reflexos dessas condições na adaptação escolar no local de destino.

O estudo histórico, como já mencionado na análise da educação brasileira, decorre da necessidade de compreensão de que é neste arcabouço normativo-histórico que se pode compreender a realidade da educação Venezuelana, a fim de compreender as necessidades educacionais que os imigrantes, daquele país, possuem ao aportar no Brasil.

Ao compreender o panorama que existe na educação da Venezuela é que se pode fazer a análise crítica (PIMENTA, 2017) sobre a inserção do imigrante Venezuelano no sistema existente no Brasil e o que é efetivamente ofertado a eles, no que tange à educação, no Recife. Eis, pois, a razão desse capítulo iniciar-se por essa retomada histórica do país de origem, em que pese não ser o objetivo central do estudo.

### **3.1.1 Evolução histórica da educação na Venezuela**

Para falar da educação na Venezuela, necessário trazer um pouco da formação histórica do país, que decorre da independência de uma das regiões de domínio espanhol nas Américas. Ainda que não seja o objetivo central dessa pesquisa, busca-se fazer uma contextualização do surgimento do Direito à Educação e de sua consolidação na Venezuela, até o momento atual.

A então província da Venezuela proclamou a sua independência do Reino da Espanha em 5 de julho de 1811, após algumas tentativas ocorridas entre 1808 e 1811, aproveitando-se das dificuldades que a Espanha enfrentava desde a invasão de Napoleão, em 1808 (LASSO, 2006). A este evento, seguiu-se uma guerra de independência, já que o governo colonizador não aceitou a proclamação da colônia (GÓMEZ, 2008). Ao fim da guerra, em 1821, foi elaborada a Constituição de Cúcuta, fundando a Grã-Colômbia<sup>49</sup>, país que territorialmente correspondia aos atuais Venezuela, Colômbia, Panamá e Equador, e que durou até 1830 (LASSO, 2006), quando houve uma separação do atual território da Venezuela, formando esse país.

Antes dessa emancipação política, a educação era regida pela igreja, ministrada diretamente ou sob aprovação, destinada principalmente aos brancos ou aos brancos crioulos,

---

<sup>49</sup> “[...] the Viceroyalty of New Granada, which included today's Colombia, Ecuador, Panama, and Venezuela. From independence in 1821 until 1830, it was part of the new Republic of Colombia, which then included the regions administered by the old Viceroyalty of New Granada, what historians today call “La Gran Colombia”. (LASSO, 2006, p. 341)

que excluía completamente do sistema educacional os indígenas e os pardos (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 124-134). Após a independência, a Venezuela passou a pertencer a Grã-Colômbia e a educação passou a ser organizada pelo Estado.

As leis na Grã-Colômbia previam um sistema de educação universal, disponível a todos, sem distinção de raça ou origem, e “[...] buscava unificar os costumes e valores dos cidadãos colombianos e promover o progresso da nação por meio de uma cidadania educada e diligente”<sup>50</sup> (LASSO, 2006, p. 352, tradução nossa). A extensão do Direito ao Acesso à Educação na Grã-Colômbia compreendia a “[...] educação de todas as crianças de zero a 12 anos, idade limite da escolaridade obrigatória [...]” (BASTOS, 2011, p. 143).

O ideário bolivariano para uma América espanhola unificada, independente e próspera, passava por uma revolução educacional, que previa a redução de desigualdades através da massificação da Educação (BASTOS, 2011). Para alcançar o ensino massificado, apesar da falta de pessoal qualificado em quantidade suficiente para isso, o Governo de Simón Bolívar resolveu utilizar as técnicas desenvolvidas por Joseph Lancaster, que consistia em:

O método lancasteriano baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos, divididos em várias classes, seis em geral, todos com nível de conhecimento semelhante, ou seja, nenhum aluno sabe nem mais nem menos que o outro. O aluno é integrado a uma classe, depois de averiguado seu conhecimento. A classe tem um ritmo determinado de estudo e um programa a desenvolver de leitura, escrita e aritmética. Cada aluno pode pertencer, ao mesmo tempo, a várias classes diferentes: pode estar mais avançado em leitura do que na escrita ou no cálculo. Cada classe é dirigida por um instrutor, o monitor, principal agente do método. É um dos alunos da classe que, dentro de uma especialidade determinada, se distingue pelos seus resultados e é colocado à testa da classe. O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. O monitor é que tem o controle da classe e que classifica os alunos na classe. Quando um aluno se distingue, quando se mantém regularmente como primeiro da classe, pode ascender à classe superior, ocupando o último lugar. Se, depois de algum tempo, não for observado progresso, ele retorna à classe que estava. Ele também pode ajudar o monitor e, no caso de sua ausência ou na sua promoção, substituí-lo. Assim, durante o ano, ocorre um movimento contínuo de classificação dos alunos. (BASTOS, 2012, p. 78-79)

A educação era vista como um importante aspecto da emancipação das Américas em relação às suas colônias, razão pela qual os libertadores queriam promovê-la de forma massiva, o que popularizou o método de Lancaster, e que termina por definir “[...] como características da Educação Popular na América Latina no século XIX, a racionalização da educação por meio da expansão do método lancasteriano [...]” (GONÇALVES, 2014, p. 23). As experiências de Lancaster tinham sido utilizadas em algumas escolas da Inglaterra e de colônias Britânicas como o Canadá, para a difusão da educação:

---

<sup>50</sup> “[...] sought to unify the mores and values of Colombian citizens and to foster the progress of the nation through an educated and industrious citizenry.” (LASSO, 2006, p. 352, texto original)

Diante do problema de instruir gratuitamente grande número de alunos sem utilizar muitos professores decidi dividir a escola em várias classes, colocando em cada classe como monitor um aluno, com conhecimento superior ao dos outros e sob direção imediata do professor. (BASTOS, 2012, p. 78)

O próprio Lancaster, que havia conhecido pessoalmente Bolívar quando esse esteve em Londres, a pedido do líder revolucionário, deixou o Canadá e se mudou para a Venezuela, a fim de dirigir o sistema educacional do novo país e implantar o novo método de ensino. Em Caracas, na Venezuela, Joseph Lancaster,

com o apoio de Simón Bolívar, dirige a primeira Escola Normal, em Caracas, cuja aspiração era difundir seu sistema por toda Gran Colômbia. No entanto, vários fatores contribuíram para a inviabilização do seu projeto: o idioma, a falta de locais adequados para estabelecer escolas para um grande número de alunos, a falta de materiais necessários para por em prática o método [...] (BASTOS, 2012, p. 84)

Apesar dos auspiciosos planos de Bolívar para a Educação, institucionalizando-a, inclusive, na Constituição/Lei de Cúcuta, “a morte de Simón Bolívar em 1830 colocou fim ao seu projeto de popularizar a educação após a independência dos países da América espanhola” (DANCINI; MELO, p. 11), não tendo sido concretizados ao longo do século XIX a ideia e o desejo de universalização da educação:

A universalização da educação que compreende a idade entre 0 e 12 anos ainda é um obstáculo a ser superado pela maioria dos países da América Latina, fato que oferece uma dimensão da importância do projeto bolivariano para a educação latino americana do século XIX. (DANCINI; MELO, p. 12)

Também em 1830, a Venezuela se separou da Grã Colômbia, alçando o general Páez a chefe civil e militar que, posteriormente, foi eleito Presidente e organizou um governo conservador, com base em uma nova Constituição que desfez muitas das conquistas liberais advindas da independência da Espanha (ORDÓÑEZ, 2014), como destaca Ordóñez ao descrever a transição política na Venezuela conduzida pelo general Páez:

O movimento separatista culmina com a Constituição de 1830, e essa constituição é a base da legalidade que começa no território nacional. [...] No entanto, esta Constituição, na qual se baseia o edifício jurídico da Nascente República, consultou, de certa forma, o estado social e econômico precário do país. (ORDÓÑEZ, 2014, p. 80, tradução nossa<sup>51</sup>)

---

<sup>51</sup> *El movimiento separatista culmina con la Constitución de 1830, y esa constitución es la base de la legalidad que se inicia en el territorio nacional. [...] Sin embargo, esta Constitución en la cual va a cimentarse el edificio jurídico de la naciente República, consultó, en cierta manera, el precario estado social y económico del país.* (ORDÓÑEZ, 2014, p. 80, texto original)

Embora o governo do general Páez, dentro de sua visão política, tenha aportado investimentos em Educação, muitos deles não prosperaram, como destaca Ordóñez, diante de problemas econômicos para a manutenção da estrutura criada:

Nesse contexto, Páez como líder político da Venezuela e no quadro de seus dois mandatos presidenciais deixou à Venezuela a promoção da educação, a abertura de estradas, a melhoria dos portos e a construção de prédios públicos. Por outro lado, o poder que Páez gozava, permitia a ele e seus associados políticos pertencentes ao setor de terras e aos comerciantes, monopolizar o poder, manipular as eleições de acordo com seus interesses ocupando as posições burocráticas e nomeando os juizes de seu próprio partido. (ORDÓÑEZ, 2014, p. 59, tradução nossa<sup>52</sup>)

No fim do século XIX, a Venezuela teve três períodos de governo sob o comando do general Antonio Guzmán Blanco, que contribuiu com a tentativa Venezuelana de universalizar a educação pública:

Este governo contribuiu de forma positiva para a educação, implementando o Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria, em 27 de junho de 1870, que classifica as escolas em: escolas para crianças, que podiam ser fixas ou ambulantes, e escolas para adultos, que podiam ser dominicais ou noturnas. (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 126)

Mas os investimentos não foram suficientes para alcançar os objetivos traçados no Decreto. Problema esse que também atingia o Brasil, nesse período. Como visto anteriormente, a taxa de alfabetização no Brasil era de apenas 15% em 1889 (OLIVEIRA, 2004).

No início do século XX, a Venezuela ainda apresentava uma condição socioeconômica muito inferior a nível de comparação mundial, e também abaixo da média da América Latina, o que se refletia no nível de educação fornecido a população, já que o baixo investimento resultava em pouco Acesso à Educação. Sobre as condições socioeconômicas do início do século XX, na Venezuela, Ferreira (2012, p. 46-47) discorre que:

[...] o país chegou a 1920 em uma situação de extrema pobreza. A condição de vida da população venezuelana, com o PIB por habitante de US\$ 433,00, não era comparável nem com uma parte importante dos demais países latinoamericanos, que apresentavam um PIB médio anual superior a US\$ 1.040,00 por habitante, e menos ainda com aquela dos países centrais, que se aproximava a US\$ 2.700,00/ano. A taxa de mortalidade estava entre 30 e 20 por cada 1.000 habitantes, o que corresponde a um elevado nível de pobreza, e a esperança de vida oscilava entre 31 e 34 anos (BAPTISTA, 2006, p. 30). O analfabetismo atingia 75% da população (ASTORGA, 2003, p. 281). (FERREIRA, 2012, p. 46-47)

---

<sup>52</sup> *Dentro de este contexto Páez como líder político de Venezuela y en el marco de sus dos periodos presidenciales le dejó a Venezuela el fomento de la educación, la apertura de caminos, la mejora de puertos y construcción de edificios públicos. De otra parte, el poder del que gozaba Páez, le permitió que él y sus asociados políticos pertenecientes al sector terrateniente y al de los comerciantes, monopolizarán el poder, manipularán las elecciones según sus intereses ocupando los puestos burocráticos y nombrando a los jueces de su propio partido.* (ORDÓÑEZ, 2014, p. 59, texto original)

O índice de analfabetismo Venezuelano em 1920 é semelhante ao do Brasil da época que, conforme Trevisol e Mazzioni, também tinha 75% de analfabetos (2018).

Nesse período, a Venezuela foi governada por Juan Vicente Gómez (1908-1936), que iniciou um processo de industrialização, capitaneado pelos recursos advindos da descoberta de petróleo na região. Esse período foi de unificação do país, e trouxe reflexos econômicos que não se refletiram em grandes melhorias sociais, em razão da matriz exportadora instalada, mas ajudou a cunhar a força do estado Venezuelano como centralizador dos rumos sociais, políticos e econômicos, como destaca Ferreira:

[...] o governo de Gómez produziu a unidade da nação e a unificação do Estado, depois de quase um século de beligerância e guerras civis pós-independência. Com o apoio político e financeiro da indústria petrolífera ao longo dos 27 anos, a Venezuela gomezista surgia associando uma indústria moderna para os padrões da época com um governo autocrático, seguindo os passos de outros países latino-americanos em sua via oligárquica de consolidação do Estado Nacional. Porém, se podemos admitir que o impulso ao desenvolvimento da indústria na Venezuela dependeu em grande parte do advento do petróleo e impulsionou um Estado centralizado [...] (FERREIRA, 2012, p. 47)

Após a morte de Gómez, em dezembro de 1935, foram realizadas eleições indiretas, que elegeram Eleázar Lopez Contreras (1936-1941), ex-Ministro da Guerra e da Marinha do governo de Gómez. Em seu governo, Contreras manteve a centralização do poder estatal, porém, passou a enfrentar grandes movimentos oposicionistas, que clamavam por mudanças socioeconômicas na Venezuela (CARUSO, 2017, p. 63-79). Como analisa Ferreira, “com a morte de Gómez, em 1935, inicia-se uma transição rumo ao reacomodamento das forças sociais e políticas, primeiro com López Contreras (1936-1941) e, depois, com Medina Angarita (1941-1945)” (FERREIRA, 2012, p. 49).

Nesses governos, houve um certo investimento em educação, com foco na redução do analfabetismo e no estímulo a educação do proletariado para melhorar a capacitação da força de trabalho do país e, “a partir do ano de 1936, estabeleceu-se um grande número de escolas noturnas cujo público-alvo era a população trabalhadora, que não tinha condições de frequentar a escola diurna” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 126).

Em 1945, Rómulo Betancourt chega ao poder através de um golpe civil-militar, e utilizou dos recursos do petróleo como principal ferramenta de governo, estabelecendo programas de incremento de renda da população (FERREIRA, 2012).

Nesse período, o Ministério da Educação da Venezuela procurou desenvolver métodos que facilitassem a alfabetização dos venezuelanos, com base na sua cultura e nos seus costumes, respeitando as peculiaridades que outros modelos não conseguiam atingir. Assim, “em 1946, estabeleceu-se, no Ministério de Educação, o *Servicio de Alfabetización*, que criou o método

venezuelano de estudo, que possuía características próprias e era adaptado à linguagem popular do país” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 126).

O governo Betancourt perdurou até 1948, quando foi derrubado pelo golpe militar liderado por Marcos Pérez Jiménez (1948-1958), que redirecionou a política intervencionista estatal venezuelana, da distribuição direta de renda, para o Estado investidor, com a implementação de um amplo programa de obras públicas:

[...] com o novo Presidente, Pérez Jiménez (1948-1958), a ênfase não seria mais o investimento industrial, mas o direcionamento da renda para a construção de obras públicas. E, apesar das semelhanças com o governo anterior, Jiménez impôs uma dupla ruptura no referente à política petrolífera. Relaxou na busca pelo incremento da renda mediante uma maior participação Estatal nos lucros das transnacionais do petróleo [...] (FERREIRA, 2012, p. 52)

Na educação, o governo Pérez Jiménez instituiu alguns projetos com o objetivo de erradicar o analfabetismo, ainda crônico no país, como descreve França Junior: “De 1958 até 1963, vigorou o *Plan de Alfabetización y Cultura Popular Ministerio de Educación Oficina de Adultos – Servicio de Alfabetización*, que utilizava o método ‘*Abajo Cadenas*’<sup>53</sup>” (2013, p. 127).

O resultado desse projeto foi um plano de alfabetização que “[...] instruíu seus participantes a terem bons hábitos de higiene e condicionava o estudante, já em idade escolar adequada, a procurar um centro de estudo” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 127). Também com o objetivo de combater o analfabetismo, concomitante ao plano, o governo realizava “diretamente nas empresas o *Programa de Alfabetización y Extensión Cultural*, dirigido pelo *Instituto Nacional de Cooperación Educativa*” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 127), visando a melhoria do nível educacional e cultural da população venezuelana.

Após a queda de Jimenez (1958), as forças políticas venezuelanas estabeleceram um pacto político visando a estabilização da república, o respeito à democracia e a alternância de poder, conhecido como Pacto de *Punto Fijo*<sup>54</sup>, como explica Torres Neto:

É sabido que após a derrubada do ditador Pérez Jiménez, o Estado passou a reverenciar dois momentos distintos no campo econômico de seu governo, o primeiro quando do Pacto de Punto Fijo<sup>1</sup>, que permeou as políticas governamentais nos anos de 1958 a 1998, e o que se sucedeu a partir daí, que foi a chegada de Hugo Chávez Frias à Presidência da República e seu sucessor, Nicolás Maduro. [...] Assim sendo, observa-se que, entre os citados anos, a Venezuela fora governada por dois grandes grupos da elite social, notadamente a Ação Democrática, de agora em diante AD, de

<sup>53</sup> Em tradução literal, *abajo* significa abaixo e *cadenas* significa corrente ou cadeia.

<sup>54</sup> *Punto Fijo* é a cidade venezuelana onde foi firmado o pacto, em 1958, entre os três maiores partidos venezuelanos da época, a Acción Democrática (AD), de centro-esquerda, a Unión Republicana Democrática (URD), de centro, e o demócrata cristão Comité de Organización Política Electoral Independiente (Copei), de centro-direita. O objetivo do pacto era garantir a estabilidade política do país, após o fim da ditadura de Marcos Pérez Jiménez, nas eleições de dezembro de 1958. O pacto durou até o fim da década de 1990 quando inicia-se o chavismo, com a chegada ao poder de Hugo Chávez Frias. (TORRES NETO, 2020, p. 5-12)

viés social democrático, e o Comitê de Organizações Política Eleitoral Independente, doravante, Copei. (TORRES NETO, 2020, p. 5)

Desta forma, foi mantida certa estabilidade democrática e alternância de poder no país, durante as décadas de 1960 a 1980, com os governos passando por intercalação de líderes e de partidos, mas mantendo um projeto nacional de desenvolvimento, com o objetivo de tirar o país da dependência do petróleo:

A democracia se materializa, pós-queda de Jiménez, em primeiro de janeiro de 1959, com a posse do então presidente eleito Rómulo Betancourt. [...] Nos governos seguintes, de Acción Democrática, com Rómulo Betancourt (1959-1963), Raúl Leoni (1964-1969), Carlos Andrés Pérez (1974-1979 e, depois, 1989-1992), Lusinchi (1984-1989) e COPEI, com Rafael Caldera (1969-1974 e, depois, 1993-1998) e Luis Herrera Campins (1979-1984) foram feitos esforços pelo desenvolvimento da indústria nacional não petroléira. (TORRES NETO, 2020, p. 7-8)

As políticas educacionais, que se seguiram à estabilidade democrática, contribuíram para o progressivo avanço da redução do analfabetismo na Venezuela (Tabela 01), como também para o avanço do tempo de permanência na escola, que passou de uma média de 8,0 anos em 1970 para 12,7 anos em 2005 (GENTILI, 2009).

Esses avanços decorrem de sucessivos planos educacionais e de erradicação do analfabetismo, que eram implementados pelos diferentes governos, fruto da estabilidade, tornando-se política de Estado, como descreve histórica e cronologicamente França Júnior: “No período que corresponde aos anos de 1963 a 1970, foi ativado o Conselho Nacional de Alfabetização” (2013, p. 127), explicando que “este conselho concentra o seu trabalho na coordenação dos programas que cumprem os organismos educativos, e na análise dos métodos de alfabetização utilizados no país [...]” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 128).

Em estudo analítico sobre as políticas educacionais na Venezuela, Rojas e Mora Garcia (2019) destacam a evolução quantitativa do acesso à educação no país ante as políticas de massificação do acesso que aproximaram da universalização o ensino público ao longo da segunda metade do século XX:

Ao revisar os números do comportamento das matrículas escolares venezuelanas entre 1958 e 1990, podemos ver que, em termos quantitativos, a política de superlotação promovida pelo Estado, desde seus antecedentes em 1947 e a partir de 1958, foi um sucesso. Para uma população de 6.942.137 habitantes, em 1958 817.488 alunos foram matriculados para nos dar uma taxa bruta de escolaridade de 11,8%. Quando Raúl Leoni entregou a presidência da República a Rafael Caldera, em março de 1969, a população do país era de 10.247.303 habitantes e a matrícula escolar era de 2.216.398 alunos, para uma taxa bruta de escolaridade da ordem de 21,6%. Em 1980, quando foi decretada a Lei Orgânica da Educação, para uma população total de 15.023.879 habitantes, a taxa de escolaridade chegou a 28,6%, refletindo uma

população escolar de 4.302.972 habitantes. [...] (ROJAS; MORA GARCIA. 2019, p. 161-162, tradução nossa)<sup>55</sup>

Na década seguinte, de 1980, setores organizados da sociedade Venezuelana também contribuíram com as políticas e projetos de erradicação do analfabetismo e da melhoria da educação. Entre o período “de 1979-1989, a entidade jurídica sem fins lucrativos *Asociación Cultural para el Desarrollo* (ACUDE) foi constituída. Seus representantes eram do setor bancário e industrial. Tinha como pressuposto a educação como um processo para toda a vida [...]” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 128). Todavia, os problemas econômicos já começavam a abalar a estabilidade política do país, que vinha resistindo desde o Pacto de *Punto Fijo* (TORRES NETO, 2020).

Ainda nesse período, o governo também direcionou esforços para a alfabetização em áreas rurais. No intervalo “de 1985 a 1987, aconteceu o *Plan Nacional de Alfabetización INCE*, que utilizava o sistema *Labor Alfabetizadora INCE* (L.A.I), método proposto para o homem do campo” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 128).

Ainda na década de 1980, foi implementada a primeira Lei Orgânica de Educação do país (VENEZUELA, 1980), estabelecendo diretrizes e bases da educação e a orientação, o planejamento e a organização do sistema educacional Venezuelano (VENEZUELA, 1980, artigo 1), reafirmando a educação como função irrenunciável do Estado. Como explica Granados,

o processo educacional venezuelano desde o ano da promulgação pelo Congresso da República da Venezuela (1980) da revogada Lei Orgânica da Educação, em suas disposições fundamentais, em relação aos seus fundamentos, foi determinado por uma educação integral, determinando a orientação, o planejamento e a organização do sistema educacional e regulando o funcionamento dos serviços que na época estavam relacionados a ele , a declaração da educação como função indeclinável do Estado venezuelano e direito permanente e indeclinável da pessoa. (GRANADOS, 2017, p. 66, tradução nossa)<sup>56</sup>

<sup>55</sup> *Al revisar las cifras del comportamiento de la matrícula escolar venezolana entre 1958 y 1990, podemos apreciar que, en términos cuantitativos, la política de masificación impulsada por el Estado, desde sus antecedentes en 1947 y a partir de 1958, fue un éxito. Para una población de 6.942.137 habitantes, en 1958 se matriculan 817.488 alumnos para darnos una tasa bruta de escolaridad del 11,8%. Cuando Raúl Leoni le entrega la presidencia de la República a Rafael Caldera en marzo de 1969, la población del país se contaba en 10.247.303 habitantes y la matrícula escolar en 2.216.398 alumnos, para una tasa bruta de escolaridad del orden de 21,6%.*

*En 1980, cuando se decreta la Ley Orgánica de Educación, para una población total de 15.023.879 habitantes, la tasa de escolaridad había llegado al 28,6 %, reflejando una población escolarizada de 4.302.972 personas. [...] (ROJAS; MORA GARCIA. 2019, p. 161-162, texto original)*

<sup>56</sup> *El proceso educativo venezolano desde el año de la promulgación por El Congreso de la República de Venezuela (1980) de la derogada Ley Orgánica de Educación, en sus disposiciones fundamentales, respecto a sus cimientos, estaba determinada por una educación integral, determinadora de la orientación, planificación y organización del sistema educativo y reguladora del funcionamiento de los servicios que en aquel entonces tuvieran relación con esta, la declaración de la educación como función indeclinable del Estado Venezolano y derecho permanente e indeclinable de la persona. (GRANADOS, 2017, p. 66, texto original)*

A lei orgânica de 1980 (VENEZUELA, 1980) tinha a pretensão de, através da educação, buscar alçar o indivíduo ao pleno desenvolvimento de sua personalidade, em busca da cidadania e da melhoria de suas condições de vida. De acordo com Granado, a educação seria fornecida pelo Estado, mas teria a família como célula fundamental:

A lei de 80 destacou o pleno desenvolvimento da personalidade e a realização de um homem saudável, culto, crítico, capaz de conviver em uma sociedade democrática, justa e livre, baseada na família como célula fundamental e na valorização do trabalho, capaz de participar ativamente, conscientemente e em solidariedade nos processos de transformação social, consubstancial com os valores da identidade nacional, com compreensão, tolerância, convivência, atitudes, favorecendo o fortalecimento da paz entre as nações e os laços da integração solidária latino-americana. (GRANADOS, 2017, p. 67, tradução nossa<sup>57</sup>)

Instabilidades econômicas no fim dos anos 80, decorrentes da dependência que a economia venezuelana possuía em relação às *comodities*, principalmente gás natural e petróleo, fizeram com que a década de 90 vivenciasse crises externas que terminaram minando a estabilidade democrática que havia sido conquistada após o pacto de *Punto Fijo*, voltando o país a conviver com tentativas de golpes políticos e deterioração econômica (TORRES NETO, 2020).

Na política interna, a década de 1980 também terminou muito instável com uma grande manifestação popular contra as condições econômicas do país e as políticas liberais dos governos, num movimento que ficou conhecido como *Caracazo* (CARUSO, 2017). Em termos de educação, a manutenção das bases do pacto de *Punto Fijo*, ainda que com instabilidade, permitia a manutenção de investimentos como política de Estado, com a criação de novos planos educacionais:

No período de 1989 a 1991, o INCE estabeleceu no país o *Programa de Alfabetización* e o *Curso de Alfabetización Básica*, por meio do sistema INCE ou L.A.I., que propõe objetivos em dois planos de estudo: “*enseñar aceleradamente a leer – y escribir – influir en el modo de pensar y de sentir de los participantes; formar actitudes, hábitos, intereses e ideales* (Misión... 2005, p. 13)” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 129)

A década de 1990 começou com uma tentativa não exitosa de golpe militar em 1992, e o *impeachment* do presidente Perez em 1993. Mesmo assim, ainda foram mantidas as eleições e a alternância de poder, tendo o governo provisório de Velásquez realizado as eleições em

---

<sup>57</sup> *La ley del 80 destacaba el pleno desarrollo de la personalidad y el logro de un hombre sano, culto, crítico, apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, basada en la familia como célula fundamental y en la valorización del trabajo, capaz de participar activa, consciente y solidariamente en los procesos de transformación social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con la comprensión, la tolerancia, la convivencia, las actitudes, favorecedores del fortalecimiento de la paz entre las naciones y los vínculos de integración solidaria latinoamericana.* (GRANADOS, 2017, p. 67, texto original)

dezembro daquele ano e passado a chefia do governo ao presidente eleito, Rafael Caldera, que volta a comandar o país (CARUSO, 2017). Os distúrbios, porém, não afetaram a política educacional, que continuou a busca pela melhoria da escolarização:

O Ministério da Educação, através da *Dirección de Educación de Adultos*, no período de 1994 a 1996, realizou o *Plan Nacional de Atención a la Población Adulta con necesidades de aprendizaje básico – Comisión Nacional de Alfabetización*. Tinha como princípio o pluralismo metodológico para reforçar a integração institucional e permitir uma cobertura maior e mais flexível da ação proposta. (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 129)

Em estudo comparativo sobre dados de evolução educacional em toda a América Latina, Gentili (2009) destaca o crescimento contínuo da escolaridade, superando o crescimento populacional e, conseqüentemente, diminuindo o déficit educacional:

As taxas brutas e líquidas de matrícula escolar, em todos os níveis, têm crescido constantemente nos últimos sessenta anos, excedendo, em algumas nações, o ritmo intenso de seu crescimento populacional. Países como Bolívia, Brasil, Colômbia, Cuba, Equador, México, Peru, República Dominicana e Venezuela experimentaram, desde os anos 50, uma expansão significativa de suas taxas de escolaridade em todos os níveis, multiplicando-se, em cada um deles, década após década, a expectativa de vida educacional exponencialmente. (GENTILI, 2009, p. 27, tradução nossa<sup>58</sup>)

As políticas de melhoria educacional continuaram e “no período de 1999 a 2000, ocorreu a *Campaña Bolivariana de Alfabetización Comisión Nacional*” (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 129), voltada para a população mais excluída, fora dos centros urbanos. França Júnior, se referindo ao programa da missão, explica que essa Campanha tinha um grupo-alvo formado pela “população rural, indígena, campesina, pessoas privadas de liberdade (sistema penitenciário), jovens não escolarizados com idade entre 10 a 14 anos, a população de fronteiras e os jovens e adultos com necessidades especiais (Misión... 2005)” (2013, p. 129).

Resultado de diversos planos dos diferentes governos, a Venezuela conseguiu se destacar na América Latina, nesse processo de melhoria educacional, acelerando a busca pela erradicação do analfabetismo no país, praticamente, alcançando-o no início do século XXI.

A título de comparação, a tabela 01 mostra o ritmo de redução do analfabetismo no Brasil e nos países que se originaram da Grã-Colômbia (Colômbia, Equador, Panamá e Venezuela), entre 1950 e 2005, com destaque para as taxas melhores da Venezuela em relação

---

<sup>58</sup> *Las tasas brutas y netas de escolaridad, en todos los niveles, han crecido de forma sostenida en los últimos sesenta años, superando, en algunas naciones, el intenso ritmo de su crecimiento demográfico. Países como Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela experimentaron, desde los años cincuenta, una expansión significativa de sus tasas de escolarización en todos los niveles, multiplicándose, en cada uno de ellos, década tras década, la esperanza de vida educacional de manera exponencial.* (GENTILI, 2009, p. 27, texto original)

aos demais, principalmente no fim do século XX, alcançando, em 2005, um nível de alfabetização de 94% (noventa e quatro por cento) da população:

**Tabela 01 - Taxas de analfabetismo na América Latina (1950-2015) expressas em %:**

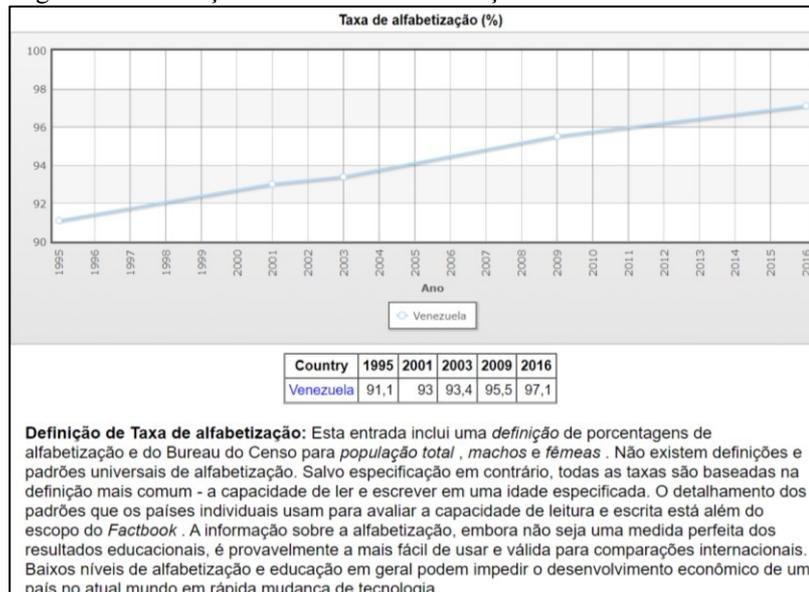
País	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005
Brasil	51	39,4	31,6	24,0	18	15,3	13,1	11,1
Colômbia	38	27,1	22,2	16,0	11,6	9,9	8,4	7,1
Equador	44	32,5	25,7	18,1	12,4	10,2	8,4	7,0
Panamá	30	23,3	20,7	15,1	11,0	9,4	8,1	7,0
Venezuela	-	-	23,7	16,1	11,1	9,1	7,5	6,0

Base de dados: Nassif, Rama y Tedesco, 1984; y de CEPAL / CEPALSTAT, Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de América Latina y el Caribe: <<http://websie.eclac.cl>>.

Embora reconhecida pela UNESCO, a erradicação do analfabetismo, em 2006, na Venezuela, é contestada pela CEPAL, afirmando que, naquele ano, o país ainda possuía 6% de analfabetos, conforme demonstra a Tabela 01. Independentemente de ser declarado, ou não, a erradicação do analfabetismo, a considerável redução da taxa e o aumento da escolaridade mostram os avanços ocorridos no Acesso à Educação, na Venezuela, na segunda metade do século XX.

Os levantamentos censitários da Venezuela corroboram a evolução no índice de escolaridade básica, refletido na taxa de alfabetização, que passa de 91,1% em 1995 para 97,1% em 2016:

**Figura 01 – Evolução da Taxa de Alfabetização na Venezuela – 1995-2016**



Fonte: CIA World Factbook: <<https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?c=ve&v=39&l=pt>>.

A instabilidade político-econômica, da década de 1990, fomentou a explosão de movimentos de ruptura, que levaram a sociedade venezuelana a optar por um governo que se

distanciasse dos tradicionais governantes que se revezavam no poder por décadas na segunda metade do século XX:

E isso começa a acontecer na Venezuela já em 6 de dezembro de 1998, quando Chávez vencerá, com facilidade, um candidato da elite política nacional. Sua eleição não apenas findou com o Pacto *Punto Fijo*, mas se prostrava a concretização da “Revolução Bolivariana que, segundo ele, refundaria o país” (VALENTE. 2013. p. 11). (TORRES NETO, 2020, p. 22)

Chavéz fundou o autodenominado movimento bolivariano (FERREIRA, 2012), e conquistou a maioria do eleitorado com duas bandeiras nacionalistas, que foram carro-chefe de suas promessas de campanha, como a nacionalização do petróleo e a reforma total do Estado Venezuelano. Segundo Caruso (2017), os compromissos chavistas incluíam até promessas explícitas de reforma constitucional:

[...] as bandeiras mais importantes da candidatura Chávez, responsáveis por levá-lo à vitória, diziam respeito fundamentalmente a duas questões. Em primeiro lugar, sua posição em relação ao petróleo, frontalmente contrária à chamada *Abertura Petrolera*, então implantada pelo governo Caldera (dos candidatos que viriam a se confrontar nas eleições de 1998, Chávez foi o único que sempre apresentou claramente essa posição, o que contribuiu para conciliar os setores populares com parte das classes médias e das frações minoritárias da burguesia, que passaram a apoiá-lo). A segunda questão, sempre presente no discurso *chavista*, era a disposição em transformar radicalmente as instituições políticas, através da convocação de uma Assembleia Constituinte e da refundação da República. (CARUSO, 2017, p. 161)

Essa eleição trouxe uma mudança política profunda na Venezuela, já que Chavéz, cumprindo sua promessa eleitoral, convocou um referendo, por meio do qual conseguiu aprovação para uma nova assembleia constituinte. Nesse referendo, foram eleitos 131 deputados, sendo que 125 eram partidários do novo governo (CARUSO, 2017. P. 163-191). A força eleitoral e popular do movimento bolivariano foi suficiente para referendar a nova constituição (FERREIRA, 2012), que passa a ser a base jurídica do movimento:

[...] em um contexto de ascensão de um amplo e heterogêneo movimento de massas que Hugo Chávez passa à condição de Presidente da República e que também é elaborada e aprovada, em 15 de dezembro de 1999, mediante um Referendo popular, a Constituição Bolivariana da República de Venezuela (CBRV, 2000). Este momento marcaria uma mudança qualitativa no desenvolvimento do movimento bolivariano radical de massas (FERREIRA, 2012, p. 143).

Com maioria esmagadora, a nova Constituição concedeu muitos poderes ao governo Chávez, inclusive para dissolver a suprema corte e a assembleia, concentrando o poder nas mãos do executivo, sob a promessa de melhor efetivar os direitos sociais e diminuir as desigualdades econômicas existentes no país (TORRES NETO, 2020).

Em relação ao direito à educação, a Constituição Venezuelana (VENEZUELA, 1999) assegura esse direito em dimensão muito semelhante ao que disciplina a atual Constituição

Brasileira (BRASIL, 1988), como meio para alcance da cidadania e da melhora das condições de vida dos indivíduos, como compara França Júnior:

Brasil e Venezuela expressam a garantia ao direito à educação em suas constituições, para a efetivação da justiça social. O conceito de justiça social remete à democracia e à cidadania, palavras de caráter universal cujos valores interessam a todos. Como condição para obter qualidade de vida, o direito à escola é uma das premissas para assegurar justiça social, sem distinção de classe social. (FRANÇA JÚNIOR, 2013, p. 50)

Esse é o marco Constitucional que serve de parâmetro para as políticas educacionais ao longo do período do Governo Chávez, que será analisado no tópico seguinte, mostrando os avanços quantitativos alcançados pela Venezuela, quanto a busca pela universalização do Direito ao Acesso à Educação. Entretanto, é o instrumento que permite, também, o uso do Estado para a implementação de um viés doutrinário no sistema educacional, que passa a ser utilizado para dar suporte ao Governo nas crises que enfrenta.

### 3.1.2 O sistema educacional venezuelano no período do Governo Chávez

A Constituição de 1999 (VENEZUELA, 1999) prevê, em seu artigo 2º, os princípios fundamentais da república, denominada de bolivariana, e define que a Venezuela é formada por “[...] um Estado democrático e social de Direito e Justiça, que defende como maiores valores de seu ordenamento jurídico e de sua atuação, a vida, a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a democracia, a responsabilidade social e [...] a prevalência dos direitos humanos [...]” (VENEZUELA, 1999, tradução nossa)<sup>59</sup>, e no artigo 6º, que “O governo da República Bolivariana da Venezuela e suas entidades políticas é e sempre será democrático, participativo, eletivo, descentralizado, alternativo, responsável, pluralista e com mandatos revogáveis” (VENEZUELA, 1999, tradução nossa)<sup>60</sup>.

O texto da Constituição Bolivariana alça a Educação, junto com o trabalho, como processo fundamental para o desenvolvimento da pessoa, o alcance da dignidade do indivíduo e o exercício da democracia, como pode ser visto no artigo 3:

Artigo 3 Os propósitos essenciais do Estado são a defesa e o desenvolvimento do indivíduo e o respeito à sua dignidade, o exercício democrático da vontade do povo,

<sup>59</sup> *Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico y de su actuación, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y, en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político.* (VENEZUELA, 1999, texto original)

<sup>60</sup> *El gobierno de la República Bolivariana de Venezuela y de las entidades políticas que la componen es y será siempre democrático, participativo, electivo, descentralizado, alternativo, responsable, pluralista y de mandatos revocables.* (VENEZUELA, 1999, texto original)

a construção de uma sociedade justa e pacificadora, a promoção da prosperidade e do bem-estar do povo e a garantia do cumprimento dos princípios, direitos e deveres reconhecidos e consagrados nesta Constituição. Educação e trabalho são os processos fundamentais para alcançar essas pontas. (VENEZUELA, 1999, tradução nossa)<sup>61</sup>

No capítulo específico sobre educação, a Constituição Bolivariana (VENEZUELA, 1999) prevê em seu capítulo VI os direitos culturais e educacionais, listando nos artigos 102 a 111 o direito à Educação alçado ao nível de direito Constitucional, classificando, explicitamente, a Educação como Direito Humano e um dever social fundamental do Estado (VENEZUELA, 1999, artigo 102), deixando claro que é um direito de todos uma educação integral de qualidade, com obrigatoriedade, desde o maternal até o nível médio, além da garantia de permanência no sistema educacional (VENEZUELA, 1999, artigo 103).

Em relação às ações governamentais para melhorar o Acesso à Educação, o governo Chávez lança em seu primeiro governo (1999-2006) as chamadas Missões Bolivarianas, programa social voltado a implementação de melhorias na educação geral dos Venezuelanos, criando a Missão Robinson I e II, a Missão Ribas e a Missão Sucre. Com o objetivo de erradicar o analfabetismo, explicam Nogueira e Rizzotto (2007), que a missão Robinson I:

[...] iniciou em julho de 2003, constituindo-se assim na primeira das missões educativas. Lançada por meio do Plano Nacional de Alfabetização com assessoria de 70 pedagogos cubanos e a participação voluntária de mais de 100 mil facilitadores. Teve como propósito erradicar 1 milhão e 500 mil analfabetos, cujo objetivo foi logrado em um ano e meio. Esse contingente correspondeu a 9% da população de 26 milhões de habitantes. Em face do sucesso dessa política, em 28 de outubro de 2005, a Venezuela foi declarada “território livre de analfabetismo” pela UNESCO, pois naquele momento apresentava uma porcentagem inferior a 4% de analfabetos. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 5)

Neste sentido, França Júnior (2013, p. 80) também conclui que a missão inicial do Governo Venezuelano era prover Educação universal através da alfabetização em massa, ao afirmar que: “A partir da necessidade do Poder Executivo Nacional de alfabetizar ao menos um milhão de pessoas em um tempo não maior de dois meses, foi criada a Comissão Presidencial para acabar com o analfabetismo através da Missão Simón Rodrigues ou Samuel Robinson”.

Além do analfabetismo, as missões também tinham o objetivo de melhorar o alcance da educação primária, e retoma metodologias que remontam ao início dos sistemas educacionais do país, baseados no sistema de Joseph Lancaster (BASTOS, 2012), no qual o ensino é

---

<sup>61</sup> *Artículo 3 El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines.* (VENEZUELA, 1999, texto original)

promovido por monitores. Por outro lado, nas Missões, eles recebiam capacitação prévia que não existia no século XIX, e passam a ser supervisores. Em continuidade a missão Robinson I, o sistema previa a missão Robinson II:

A Missão Robinson II, como segunda fase do processo de educação escolar foi iniciada em outubro de 2003, com o objetivo de garantir os estudos básicos ou primários dos que foram alfabetizados e dos que estão excluídos da educação primária. [...] Em meados de 2006, estavam matriculados 1,5 milhão e meio de pessoas nessa missão. Metade desse número era de egressos da Missão Robinson I e a outra metade, os que estavam excluídos da educação primária tradicional. A formação dos alunos dessa Missão se completa em dois anos e as ferramentas pedagógicas são as mesmas da Robinson I, conteúdos transmitidos por vídeos acompanhados por uma cartilha idêntica com a presença de facilitadores. Essas duas missões têm também a figura do supervisor que prepara os facilitadores para a resolução de dificuldades que possam aparecer no decorrer das aulas. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 5-6)

A Missão Ribas, por sua vez, destinava-se “aos aspirantes a bacharéis (graduação)” (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 6) e tinha por objetivo “garantir a continuidade de estudos àqueles (as) que não conseguiram ingressar ou terminar seus estudos desde a terceira etapa do nível de educação básica até o nível de educação média diversificada ou profissional” (Idem, p. 6). A missão buscava fomentar, no nacionalismo bolivariano, a formação de um perfil de indivíduos que ajudassem no desenvolvimento dos ideários do governo:

Esta Missão foi iniciada em novembro de 2003, e no final de 2005 se formaram 168 mil alunos, parte desses alunos se incorporou à Missão Sucre. Em meados de 2006 a Missão Ribas contava com 700 mil participantes, em todo o território nacional. Da mesma forma que nas missões anteriores, as ferramentas pedagógicas utilizadas em lições transmitidas por vídeo têm um correspondente em cartilhas e cadernos de exercícios da disciplina estudada, sempre acompanhados de facilitadores. Sua estrutura pedagógica se baseia no perfil que se espera construir dos educandos, nos processos ou dimensões educativas e nos componentes curriculares. O perfil do educando que a Missão pretende ajudar a desenvolver é de um novo sujeito histórico, um “republicano bolivariano” [...]. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 6)

A Missão Sucre tem por objetivo concluir “o ciclo de formação da educação escolar para aqueles setores da população que não tiveram e não tem oportunidade de acesso ao ensino superior” (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 7). Os cursos da Missão eram pensados para que os alunos que neles se formassem, pudessem não só alcançar o desenvolvimento individual, mas também contribuir com a sociedade como um todo, em especial a localidade em que vivia (Idem).

A Missão Sucre possui importantes diferenças metodológicas em relação as outras, já que se destinava ao ensino superior, enquanto as outras missões eram destinadas aos níveis básico e intermediário de educação. A diferença entre as outras missões e a Missão Sucre, em síntese, consiste em:

[...] Esta Missão foi criada em julho de 2004, concomitante a abertura da Universidade Bolivariana de Venezuela, que garante todo o processo legal de titulação dos formados em Técnico do Ensino Superior e Bacharelado. Em agosto de 2006 oferecia seus cursos a 500 mil venezuelanos, sendo eles Agroecologia, Arquitetura, Estudos Políticos, Gestão em Saúde Pública, Informática para a Gestão Social, Comunicação Social, Estudos Jurídicos, Gestão Ambiental, Gestão social para o Desenvolvimento Local, Medicina Integral Comunitária, Formação de Professores. A escolha inicial destes cursos se pautou pela pertinência social, isto é, na possibilidade de os projetos desenvolvidos e os profissionais formados poderem intervir na comunidade, na direção de resolução dos problemas, rompendo assim, com a estrutura tradicional dos cursos nas duas maiores universidades da Venezuela: a Universidade Central da Venezuela e a Universidade Simón Bolívar.

Diferentemente das outras duas missões que trabalham somente com vídeos e facilitadores, a Missão Sucre, no caso do Programa de Formação de Educadores e Educadoras, existe a presença do professor-assessor, que ministra todas as disciplinas e a presença do professor-tutor, que “acolhe” os alunos nas escolas, orientando-os na elaboração de projetos de intervenção, na própria escola, e na comunidade. Tais projetos visam à resolução dos problemas de natureza escolar-pedagógica da comunidade onde o aluno escolheu desenvolver suas atividades. Os projetos precisam comprovar sua pertinência social e, para isso, são discutidos em espaços de participação comunitária como os “conselhos comunais”. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 7-8)

O modelo adotado nas Missões Bolivarianas, apesar de facilitar a massificação da educação e a escolarização de pessoas que antes não teriam acesso, recebe críticas em relação à qualidade da Educação prestada, diante da utilização de métodos não convencionais:

Sem desconsiderar os dados que revelam avanços significativos no que diz respeito à inclusão de enormes contingentes de pessoas que se encontravam alijadas dos sistemas social, econômico e educacional até então, na Venezuela, é preciso chamar a atenção para algumas debilidades, observadas empiricamente, em diálogo com atores do processo, e intelectuais que estudam essa realidade. A crítica que vem sendo feita, centra-se em algumas questões como a qualidade do ensino ministrado, sobretudo no âmbito da Missão Ribas e Sucre, em face da forma precária de seleção dos docentes e da baixa remuneração percebida; da assimilação de pressupostos liberais como fundamento do novo projeto educacional bolivariano; e das estratégias pedagógicas e metodológicas de ensino-aprendizagem, que suprimem a figura do professor, como alguém que deve transmitir conhecimentos, transformando-o num facilitador do processo. (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 9)

No campo político, o governo Chávez enfrentou uma tentativa de golpe em 2002, no qual ele se manteve no poder através de um contragolpe, que teve como consequência o aumento das tensões políticas e de medidas de concentração de poder nas mãos do Presidente, além do fortalecimento do bolivarianismo (CARUSO, 2017). Em 2006, Chávez foi reeleito, tendo convocado uma nova ampla reforma constitucional, em 2007, que foi rejeitada em referendo popular (CARUSO, 2017).

Em 2009, uma nova Lei Orgânica de Educação (VENEZUELA, 2009) foi elaborada, com o objetivo de introduzir, no sistema educacional, mecanismos que conduzissem os indivíduos ao “socialismo do Século XXI”, com foco na sociodiversidade, como expõe Granados:

Como missão, a educação venezuelana, de acordo com as disposições do instrumento jurídico educacional de 80, concebeu o desenvolvimento da consciência cidadã para a conservação, defesa, melhoria do meio ambiente, qualidade de vida, uso racional dos recursos naturais, contribuição para a formação, formação das equipes humanas necessárias para o desenvolvimento do país e a promoção dos esforços criativos do povo venezuelano para a realização de seu desenvolvimento integral, autônomo e independente, enquanto o atual instrumento jurídico educacional, contempla como missão educativa o que está estabelecido em seus objetivos (Art 15) ao mencionar o desenvolvimento do potencial criativo da pessoa (parágrafo 1), a promoção de uma consciência ecológica para a preservação da biodiversidade e da sociodiversidade, das condições ambientais e do uso racional dos recursos naturais (parágrafo 5º), sem mencionar no anterior, o que está relacionado às equipes humanas, questões substantivas para o desenvolvimento da nação sob o paradigma do socialismo do século XXI dada a importância do homem na sociedade como base de toda a ação governamental. (GRANADOS, 2017, p. 67, tradução nossa<sup>62</sup>)

A nova legislação educacional fez parte dos planos do Presidente Chávez para a refundação do Estado, através da implementação do socialismo venezuelano, ou bolivarianismo, e foi um instrumento do governo para garantir tal finalidade:

A educação bolivariana implementada nos governos Chávez é parte do projeto de nação orientada para refundar a república e que, no momento, direciona-se à superação do capitalismo e à construção do Socialismo do Século XXI e não pode ser compreendida descolada desse contexto. Dentre os princípios constitucionais está a motivação de refundar a república para estabelecer uma sociedade democrática, baseada na educação e no trabalho como processos fundamentais para garantir os fins do Estado. A LOE/2009, expressão jurídica da vontade do Estado, enquanto orientação marco da educação venezuelana, faz parte, juntamente com o trabalho, dessa refundação. (ZUCK; NOGUEIRA, 2014, p. 719)

Esse objetivo, incutido na reforma do sistema educacional, deixa clara a ideia de introduzir um viés político ideológico por meio da educação, buscando a manutenção das bases populares do governo, autodenominado socialista, utilizando o povo como massa de manobra para a legitimação das ações governamentais, algo que Hugo Chávez sabia fazer com maestria, como explicam Arce e Silva:

[...] Chávez esteve longe de ser unanimidade enquanto presidente da República e figura política. Ao contrário, sua gestão foi marcada pela intensa polarização no cenário político, potencializada após a tentativa da oposição de retirá-lo do poder mediante golpe de Estado em abril de 2002. Chávez exerceu um tipo peculiar de liderança, com atitudes controversas e de consequência provocativa, as quais

---

<sup>62</sup> *Como misión, la educación venezolana, de acuerdo con lo establecido en el instrumento jurídico educativo del 80, concebía el desarrollo de una conciencia ciudadana para la conservación, defensa, mejoramiento del ambiente, calidad de vida, el uso racional de los recursos naturales, la contribución a la formación, capacitación de los equipos humanos necesarios para el desarrollo del país y la promoción de los esfuerzos creadores del pueblo venezolano hacia el logro de su desarrollo integral, autónomo e independiente, mientras que el vigente instrumento legal educativo, contempla como misión educativa lo establecido en sus fines (Art 15) al mencionar el desarrollo del potencial creativo de la persona (inciso 1), el impulso de una conciencia ecológica para la preservación de la biodiversidad y la sociodiversidad, las condiciones ambientales y el aprovechamiento racional de los recursos naturales (inciso 5), no mencionando en la anterior, lo relacionado con los equipos humanos, cuestiones sustantivas para el desarrollo de la nación bajo el paradigma del socialismo del siglo XXI dada la importancia del hombre en sociedad como fundamento de toda acción gubernamental. (GRANADOS, 2017, p. 67, texto original)*

refletiram na forma como muitos autores o retrataram durante sua administração, resultado do cenário político polarizado. Chávez alimentava a polarização outorgando uma finalidade radical às suas atitudes e visava legitimar o processo político enquanto algo verdadeiramente revolucionário. [...] (ARCE; SILVA, 2015, p. 138)

A Lei Orgânica de Educação (VENEZUELA, 2009) foi a última das mudanças legislativas feitas no Governo Chávez na intenção de legitimar juridicamente os objetivos do Governo em todo o sistema educacional, preparando-o para o ganho de força do Estado Venezuelano, como listam Nogueira e Alves (2021, p. 90):

Para fomentar esse projeto, o governo bolivariano utilizou-se de dispositivos constitucionais e documentais, para assegurar, na letra da Lei, a educação escolar como direito de todos, e como prioridade e dever do poder público para com o crescimento e o fortalecimento do Estado. Com esse objetivo foram elaborados os seguintes documentos: (i) Escolas Bolivarianas: avanço qualitativo do projeto de 2004; (ii) Sistema Educativo Bolivariano (SEB), de 2007; (iii) Currículo Nacional Bolivariano (CNB), de 2007; e (iv) a Lei Orgânica de Educação (LOE), de 2009. (NOGUEIRA; ALVES, 2021, p. 90)

Para além da questão político-ideológica, a nova Lei Orgânica de Educação (VENEZUELA, 2009) também estruturava o sistema para a implementação de melhorias educacionais, buscando a educação em tempo integral, a gratuidade total para a permanência na escola, o custeio de melhorias na qualidade da estrutura ofertada e a implementação de novas técnicas de ensino (NOGUEIRA; ALVES, 2021).

Porém, o viés ideológico explícito nos programas governamentais, inclusive os educacionais, que foram demonstrados acima, trouxe consigo críticas dos opositoristas sobre aparelhamento do Estado em prol do Governo, fomentando protestos e movimentos contrários ao Chavismo, com críticas às políticas econômicas e sociais do governo (ARCE; SILVA, 2015).

A forma como o Chavismo usou do predomínio do Poder Executivo sobre o Judiciário e o Legislativo, permitiu que o governo tomasse um viés totalitário, impondo sua força e seu projeto de poder em todos os campos da administração pública. Como explica Torres Neto (2020), ao discorrer sobre a fragilidade da democracia venezuelana, esse projeto foi legitimado por um sistema onde os poderes presidenciais não encontravam resistência das instituições do Estado, permitindo um caminho menos democrático de condução do país:

Como se percebe, embora esses instrumentos tenham uma origem voltada ao regime democrático, por vezes esses são subvertidos e se inclinam ao totalitarismo em suas práticas diárias, como observamos em outrora na Venezuela Chavista, embora lá não se tenha, *a priori*, uma norma autorizando essa figura de exceção, mas sim uma ausência no sistema de freios e contrapesos que possibilitou o então presidente a atuar sem maiores encaixos. (TORRES NETO, 2020, p. 29)

É nesse contexto de crise democrática, com forte polarização política, que a Venezuela passa a enfrentar problemas econômicos originados na queda dos preços internacionais do

petróleo e nos embargos comerciais capitaneados pelos Estados Unidos, que passam a cobrar ações mais democráticas do chavismo (NOGUEIRA; ALVES, 2021), já no Governo Maduro.

A economia sofre fortes impactos por essa grande queda no preço mundial do petróleo, que é a origem da maior parte das riquezas do país, refletindo no orçamento governamental e destruindo, assim, o projeto Chavista de um estado socialista custeado pelas *comodities* (BASTOS; OBREGÓN, 2018). Esse impacto resulta em perda de capacidade do Governo para custear os programas sociais, inclusive, os projetos educacionais (NOGUEIRA; ALVES, 2021).

Apesar da polarização política, diante de uma população bem dividida, em outubro de 2012, Chávez se reelege para um terceiro mandato, com 55% dos votos, mas não completa um ano, vindo a falecer em março de 2013 (ARCE; SILVA, 2015).

Com a morte do líder bolivariano, em decorrência de problemas de saúde, a instabilidade política chega a patamares sem precedentes, e coincide com a já mencionada redução no preço do petróleo, do qual depende fortemente a economia Venezuelana e, por consequência, o Governo e seus programas sociais (BASTOS; OBREGÓN, 2018).

Desde a morte de Chávez, “[...] a Venezuela se vê imersa em conflitos violentos entre chavistas e opositores, que se intensificaram a partir de março de 2014, guiando o país para o ápice de uma crise, que toma proporções inimagináveis” (BASTOS; OBREGÓN, 2018, p. 11). A crise sociopolítica e econômica que o País enfrenta, desde então, transforma a realidade atual do sistema educacional (CARUSO, 2017), como passaremos a ver no próximo tópico.

Ascende ao poder o vice, Nicolás Maduro, apontado em vida pelo próprio Chávez como seu sucessor. Após, em eleição suplementar, realizada em abril de 2013, Maduro permanece no poder, ao vencer com 50,6% dos votos, “escolhido por Chávez para sucedê-lo [...] em meio a um clima de comoção provocado pela morte de Chávez em março” (ARCE; SILVA, 2015, p. 141), mas sem contar com o aval de quase metade do eleitorado votante.

Ao fim do governo Chávez, a Venezuela possuía um índice de alfabetização na faixa de 96%, e o tempo médio de permanência na escola superior a 12 anos (GENTILI, 2009), mostrando os avanços que alcançou no nível de escolarização ao longo do século XX e na primeira década do século XXI; porém, essas conquistas dependeram muito de circunstâncias políticas e econômicas existentes até 2013, que não se perpetuaram na segunda década do século XXI. Bastos e Obregón (2018) sintetizam como as conquistas sociais dos Governos Chávez dependeram do petróleo:

[...] na Era Chávez, especificamente a partir de 2003, houve a nacionalização do petróleo, o que proporcionou a aplicação da arrecadação petroleira em programas sociais. No entanto, isso só foi possível, devido aos altos preços no mercado

internacional. Logo, a distribuição da renda em políticas públicas depende do balanço comercial internacional e, este é influenciado por inúmeros fatos, o que condiciona o bem-estar social da Venezuela às variáveis econômicas do mercado mundial. (BASTOS; OBREGÓN, 2018, p. 12)

Com o fim do ciclo econômico virtuoso que permitiu a Chávez implementar vários programas sociais, a Venezuela começa a enfrentar uma profunda crise econômica, que se acentua com a crise política, após as eleições de 2015, quando a oposição ao Governo Maduro conquista maioria no parlamento, gerando um maior choque de forças entre opositores (BASTOS; OBREGÓN, 2018). Esse contexto desencadeia um colapso social que culmina com a atual realidade do país, objeto de análise do tópico seguinte, e que traz profundos impactos ao sistema educacional (NOGUEIRA; ALVES, 2021).

Em termos formais, a educação Venezuelana está estruturada em um sistema único, de progressão continuada, conforme disciplina o artigo 25<sup>63</sup> da nova Lei Orgânica de Educação (VENEZUELA, 2009). Contudo, em termos práticos, observa-se um grande regresso da educação Venezuelana no governo Maduro, como será analisado na próxima sessão, em razão da crise econômica, política e social que o país passou a enfrentar (RAMAL, 2019).

Na presente pesquisa, a análise de estudos, produzidos na própria Venezuela, sobre o período Chávez-Maduro, ficou muito prejudicada, já que o regime iniciado há mais de duas décadas possui um forte controle sobre o sistema educacional e a produção científica (CARUSO, 2017), fazendo com que a produção acadêmica consultada passe a impressão de não isenção, dado o viés ideológico de promoção do regime que impregna a temática nos escritos produzidos por algumas Universidades Venezuelanas.

A falta de confiabilidade dos dados inclui até os levantamentos sobre a realidade socioeconômica do país, que ficaram prejudicados por falta de transparência das informações governamentais, o que levou a criação do projeto ENCOVI *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida* [em tradução literal, Pesquisa Nacional de Condições de Vida], realizado pela

---

<sup>63</sup> Artículo 25. El Sistema Educativo está organizado en: 1. El subsistema de educación básica, integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación media. El nivel de educación inicial comprende las etapas de maternal y preescolar destinadas a la educación de niños y niñas con edades comprendidas entre cero y seis años. El nivel de educación primaria comprende seis años y conduce a la obtención del certificado de educación primaria. El nivel de educación media comprende dos opciones: educación media general con duración de cinco años, de primero a quinto año, y educación media técnica con duración de seis años, de primero a sexto año. Ambas opciones conducen a la obtención del título correspondiente. La duración, requisitos, certificados y títulos de los niveles del subsistema de educación básica estarán definidos en la ley especial. 2. El subsistema de educación universitaria comprende los niveles de pregrado y postgrado universitarios. La duración, requisitos, certificados y títulos de los niveles del subsistema de educación universitaria estarán definidos en la ley especial. [...] (VENEZUELA, 2009, texto original)

Universidade Católica Andrés Bello<sup>64</sup> (UCAB), sediada em Caracas/Venezuela, em parceria com pesquisadores das Universidades UCV (Universidade Central da Venezuela) e USB (Universidade Simón Bolívar), instituições mais independentes do Governo e que vêm realizando anualmente, desde 2014, levantamentos que permitam conhecer a realidade social do país.

Por essa razão, o capítulo precisou utilizar menos dessas fontes, com exceção do projeto acima mencionado, e buscar mais trabalhos produzidos fora da Venezuela para conseguir demonstrar um pouco da historicidade da educação Venezuelana. Impacto metodológico que também afeta o próximo tópico, onde o estudo adentra na situação atual da educação na Venezuela, desde o início do Governo Maduro.

### 3.1.3 Realidade atual do sistema educacional venezuelano

Eleito em abril de 2013, Nicolás Maduro se apresenta como “o herdeiro do bolivarianismo” (ARCE; SILVA, 2015, p. 141). Amparado na memória de Chávez e invocando-o frequentemente, Maduro tem governado a Venezuela nos últimos 08 (oito) anos, marcados por uma intensa crise político-econômica, uma enorme instabilidade no país e uma crise migratória que já levou mais de 5,4 milhões de venezuelanos (ACNUR, 2021) a deixarem o país em razão de pioras nas condições de vida (ARCE; SILVA, 2015).

A eleição, embora tenha trazido uma vitória de Maduro, na esteira da comoção com a morte de Chávez, mostrou um país dividido e um enfraquecimento do Bolivarianismo ante a estreita diferença de votos, permitindo a oposição questionar os resultados eleitorais, com apoio, inclusive, de países europeus, como demonstra Cathcart (2018), em seu estudo sobre a relação entre o petróleo e a crise iniciada em 2013:

Por mais que a GPP<sup>65</sup> contasse com grande maioria de prefeitos (242 dos 317), dos governadores (20 dos 23) e dos deputados (98 dos 165), a falta de um consenso generalizado sobre a legitimidade do resultado das eleições presidenciais gerou um ambiente de instabilidade política na Venezuela. Acentuava-se assim a polarização da

<sup>64</sup> Encuesta Nacional de Condiciones de Vida. ENCOVI es una referencia informativa y estadística de primer orden al servicio de la incidencia pública. Promovemos una plataforma de encuentro entre Academia y sociedad civil, conocimiento y transformación social. Esta iniciativa resulta de la preocupación académica por la falta de información pública oportuna que permita conocer la realidad social del país y orientar las estrategias adecuadas en materia de políticas y programas sociales en el contexto de una prolongada recesión económica y una aguda conflictividad política e institucional.

<sup>65</sup> *Gran Polo Patriótico Simón Bolívar (GPP)* coalizão partidária formada em 2012 pelo PSUV (partido de Chávez), PCV e pelo menos outros oito partidos de orientação bolivariana, socialista, marxista e chavista, compõem a base de sustentação da segunda reeleição de Chávez em 2012 e da eleição de Maduro em 2013. (CATHCART, 2018)

sociedade em torno de posições ideológicas e clivagens socioeconômicas. (CATHCART, 2018, p. 56)

A condução da disputa eleitoral interna, por Maduro, fundamentou sanções internacionais ao país, que se somaram aos problemas econômicos já enfrentados (NOGUEIRA; ALVES, 2021). Como analisado no tópico anterior, após a eleição de Maduro, a economia da Venezuela sofre impactos fortes por uma grande queda no preço mundial do petróleo (PINTO; OBREGÓN, 2018) e por embargos comerciais e econômicos capitaneados pelos Estados Unidos, como explicam Nogueira e Alves:

Desde 2014, a Casa Branca, sob o aval do, à época, presidente Barack Obama, vem coordenando uma série de sanções políticas e econômicas que visam desestabilizar a economia venezuelana para, conseqüentemente, atingir o governo e a liderança política de Maduro.

Além do congelamento de bens e restrições de vistos às autoridades venezuelanas, o governo de Donald Trump colocou em prática uma política macroeconômica agressiva e cirúrgica, seguida, sobretudo, pelo Canadá e União Europeia, o que rapidamente levou ao colapso da economia venezuelana [...] (2021, p. 96-97).

A queda do preço do Petróleo foi o principal fator que fomentou a crise econômica vivida pela Venezuela (PINTO; OBREGÓN, 2018), desde a morte de Hugo Chávez, e vem de uma conjuntura multilateral, que decorre de investimentos dos Estados Unidos na produção de Petróleo e a reação da Arábia Saudita a esses investimentos, o que resulta num aumento da produção global e conseqüente queda do preço do produto. Como explicam Pinto e Obregón (2018), o maior prejuízo foi para a Venezuela, que tem sua economia baseada na exportação desta *comoditie*:

[...] os Estados Unidos tornam-se o maior produtor independente de petróleo do mundo, ao passo que a Arábia Saudita, nada satisfeita com referida situação, dá início a um desenfreado processo de exploração de petróleo em seu território, também apresentando baixo valor de exploração. O que desvalorizou o petróleo extraído no país venezuelano.

Nesse sentido, sendo a economia venezuelana praticamente toda baseada na exportação de petróleo, o país ficou prejudicado. Para piorar a situação o país entrou em recessão em meados de 2014, com uma economia totalmente abalada. [...] (PINTO; OBREGÓN, 2018, p. 4)

Considerando que o Petróleo é a origem da maior parte das riquezas do país, e a sua produção possui, portanto, forte impacto no orçamento governamental, já que é feita pela estatal Petróleos de Venezuela S. A. - PDVSA (BASTOS; OBREGÓN, 2018), a queda do preço e os embargos resultam na diminuição da capacidade financeira do Governo, prejudicando o custeio dos programas sociais, inclusive, os projetos educacionais (NOGUEIRA; ALVES, 2021).

A queda no preço do petróleo foi tão acentuada que, em 2016, o valor médio do barril de petróleo Venezuelano era de ¼ do preço médio de 2013, inviabilizando a manutenção dos

programas sociais chavistas e fortalecendo a oposição, que elegeu a maioria do parlamento em 2015 (CARUSO, 2017).

Com a derrota nas eleições parlamentares de 2015, Maduro, disposto a não aceitar o resultado, passou a enfrentar o parlamento e a adotar medidas contra o empresariado local, que financiara a oposição, o que levou a uma guerra econômica interna, queda ou paralização na produção de produtos básicos e caos social em razão do desabastecimento (BASTOS; OBREGÓN, 2018).

Na visão de Nogueira e Alves (2021, p. 97), a Venezuela enfrenta uma soma de crises decorrentes de fatores internos e externos que afetam a economia e a política. Essa situação “[...] político-econômica da Venezuela, no cenário mundial, levou a uma espécie de ‘Guerra Econômica’, tanto externa, com os bloqueios e sanções ordenadas por Washington, como interna, pela forte oposição política ao governo Maduro [...]”, resultando num forte movimento de saída do país, a partir de 2015.

Para além da questão econômica mundial, em estudo analítico sobre os principais fatores da crise Venezuelana, Mantovani (2017) destaca a questão institucional interna como outro elemento relevante para a conjuntura. Diante da forte convulsão social, cresce a corrupção generalizada, decorrente da busca por sobrevivência, originando grande informalidade e ilegalidade:

Se há uma coisa que poderia ser definida como uma especificidade do caso venezuelano, é que seu atual cenário sociopolítico está rasgado, profundamente corrompido e altamente caotizado. Afirmamos que no país enfrentamos uma das mais severas crises institucionais de toda a América Latina, referindo-se a todas as instituições jurídicas, sociais, econômicas, políticas, entre outras, que compõem a República Venezuelana.

A crise histórica do modelo de acúmulo de petróleo, a metástase da corrupção no país, as graves violações do tecido social desde o "período neoliberal" e especialmente desde 2013, e a intensidade dos ataques políticos e disputas, têm sobrecarregado como um todo os quadros das instituições formais de todas as áreas da sociedade, canalizando uma parte muito grande da dinâmica social através de mecanismos informais, subterrâneos e ilegais (MANTOVANI, 2017, p. 5, tradução nossa)<sup>66</sup>.

---

<sup>66</sup> *Si hay algo que podría definirse como una especificidad del caso venezolano es que su escenario socio-político actual está desgarrado, profundamente corrompido y altamente caotizado. Hemos sostenido que en el país estamos ante una de las crisis institucionales más severas de toda América Latina [3], haciendo referencia con esto al conjunto de las instituciones jurídicas, sociales, económicas, políticas, entre otras, que conforman la República venezolana.*

*La crisis histórica del modelo de acumulación rentista petrolero, la metástasis de la corrupción en el país, severas vulneraciones al tejido social desde el ‘período neoliberal’ y en especial desde 2013, y la intensidad de los ataques y disputas políticas, han desbordado en su conjunto los marcos de las instituciones formales de todos los ámbitos de la sociedad, canalizándose muy buena parte de las dinámicas sociales por la vía de mecanismos informales, subterráneos e ilegales.* (MANTOVANI, 2017, p. 5, texto original)

Essa enorme crise, que vem se prolongando há anos, tem levado a uma forte emigração de Venezuelanos, também motivado pelo nível de pobreza atual do país. Conforme dados do estudo ENCOVI (2020), 94% da população Venezuelana vive abaixo da linha de pobreza e 67% vive em extrema pobreza (ENCOVI, 2020), conforme os parâmetros do Banco Mundial, que classifica pobreza extrema como a renda inferior a US\$ 1,90 (um dólar estadunidense e noventa centavos de dólar) por dia, e pobreza como a renda inferior a US\$ 3,20 (três dólares estadunidenses e vinte centavos de dólar) diários, em países de renda média-baixa, como a Venezuela, e US\$ 5,50 (cinco dólares estadunidenses e cinquenta centavos de dólar), em países de renda média-alta (WORLD BANK, 2020).

Como já visto em nossa contextualização introdutória, estimativas do ACNUR (2020-a) apontam que, nos períodos mais críticos da atual crise venezuelana, cerca de 5 mil pessoas deixaram o país diariamente, muitos destes migrando de forma irregular (CASTLES, 2010, p. 51). No Brasil, foram apresentados 61,6 mil pedidos de refúgio por venezuelanos, apenas em 2018, e mais de 17,9 mil foram reportados em 2017 (ACNUR, 2020-b). Em 2019, esse número superou os 260 mil (ACNUR, 2020-b).

A crise tem gerado fluxos migratórios para vários países da América Latina, inclusive ao Brasil, onde a principal porta de acesso de Venezuelanos tem sido a fronteira terrestre, na pequena cidade de Pacaraima, no estado de Roraima.

A cidade de Pacaraima e o Estado de Roraima são incapazes de absorver tamanho fluxo migratório<sup>67</sup>, bem como a enorme demanda por serviços públicos e amparo governamental que esse ingresso de migrantes tem gerado, ante o pequeno porte dessas unidades federativas. Mesmo assim, os que conseguem enfrentar o percurso, preferem suportar tais condições e tentar uma nova vida, para deixar a precariedade da Venezuela.

A crise sociopolítica e econômica que a Venezuela passou a enfrentar no Governo Maduro, levou a uma acentuada redução de oferta de ensino e a uma evasão de profissionais, principalmente os mais qualificados, em todo o país, incluindo professores, que deixam seu mister para fugir do caos econômico e social, como evidenciam Nogueira e Alves:

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

---

<sup>67</sup> Segundo dados do IBGE (2020), a população estimada de Pacaraima é de 18.913 pessoas, e a do Estado de Roraima de 631.181 pessoas. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr/pacaraima.html> e <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rr.html>

A crise é intensa e causa a evasão de alunos e professores do sistema educacional, como descreve Ramal (2019), em reportagem sobre a realidade da educação Venezuelana no Governo Maduro:

O relato de professores venezuelanos é dramático: diariamente, 70% dos estudantes não comparecem à escola. A falta de luz e de água, a falta de merenda e de transporte deixam milhares de salas de aula vazias.

Em torno de 50% dos professores também são obrigados a faltar ao trabalho todos os dias, porque não têm dinheiro para o transporte ou porque faltam alimentos em suas casas. Muitas crianças já abandonaram os estudos. (RAMAL, 2019)

Essa evasão de profissionais, além de dificultar a continuidade dos programas educacionais existentes, gerará grandes impactos futuros, com a dificuldade de reorganização do sistema educacional pela escassez de profissionais qualificados diante da forte emigração, consequência do fenômeno denominado, por estudos sociais, de fuga de cérebros (NIDA-RÜMELIN, 2017).

Um debate que pouco é feito, consiste no fato de que a imigração, principalmente as migrações do sul global para o norte global, das nações menos desenvolvidas para as mais desenvolvidas, ou ainda no eixo sul-sul de um país subdesenvolvido para um país em desenvolvimento e expansão econômica, geralmente acarreta numa movimentação de mão de obra mais qualificada em direção a esses países. Esse fluxo migratório tem como efeito o aumento da distância entre nações pobres e ricas e a aceleração do processo de desigualdades, já que os países pobres perdem sua mão de obra mais qualificada, que passa a trabalhar para as regiões mais ricas (NIDA-RÜMELIN, 2017), desperdiçando, ainda, o investimento educacional que fora feito para a formação daquele indivíduo.

O impacto da crise vai além da evasão de professores e alunos, e afeta, de forma mais incisiva, os que permanecem na Venezuela, que enfrentam “as imbricações da atual ‘guerra econômica’ [que] têm golpeado, sobretudo, o sistema educacional bolivariano. [...]” (NOGUEIRA; ALVES, 2021, p. 99).

As estatísticas oficiais são imprecisas, ante a falta de transparência de dados do Governo Maduro; porém, reportagens apontam que, em 2018, aproximadamente 50% das crianças estavam totalmente fora da escola, em decorrência do fechamento de cerca de metade dos estabelecimentos por ausência de recursos para sua manutenção (MORAIS, 2018). Além disso, os estudantes que conseguem algum acesso à escola, têm esse direito parcialmente prejudicado, pois frequentam as aulas apenas em metade dos dias da semana, por falta de recursos públicos para seu funcionamento integral, como se vislumbrava ao fim do governo Chávez (MORAIS, 2018).

Em contraponto, dados dos levantamentos do projeto ENCOVI (2020) apontam que a média geral de crianças e jovens, de 3 a 24 anos, que possuem acesso a um centro educacional é de 71,1%. Percentual esse que seria a média dos percentuais de 70,1% de acesso para as crianças de 3 a 5 anos, de 98,9% para crianças de 6 a 11 anos, 86,0% para adolescentes de 12 a 17 anos, e de 25,6% para os jovens de 18 a 24 anos (ENCOVI, 2020). Dados com percentuais de acesso superiores aos que são observados nos informes de imprensa, mas muito inferiores aos do fim do Governo Chávez, quando alcançava índice de alfabetização na faixa de 96%, e o tempo médio de permanência na escola superior a 12 anos (GENTILI, 2009), apontando considerável redução no Direito de Acesso à Educação.

Ainda segundo os dados do levantamento da pesquisa ENCOVI, dos alunos que possuem algum tipo de acesso à Educação, 40% perdem aulas em razão de problemas de estrutura escolar e condições para o estudo. As causas do cancelamento desses dias letivos incluem a falta de “*servicio de agua (23%), apagones (17%), falta comida en el hogar (16%), transporte (7%), faltan docentes (18%)*” (ENCOVI, 2020).

O atual Governo da Venezuela insiste em negar essa realidade. Em seus discursos, Maduro reafirma que “[...] na Venezuela, a educação é prioridade. Ele comemora ter praticamente zerado o analfabetismo e aumentado a escolaridade. Reafirma que a educação venezuelana está entre as melhores do mundo” (RAMAL, 2019), comparação que resta prejudicada, pois desde 2003 a Venezuela resolveu não participar mais de exames internacionais que poderiam permitir a verificação do nível de ensino em relação a outros países:

Seria possível checar estas afirmações analisando o desempenho dos estudantes venezuelanos no Pisa — o exame internacional de medição de competências dos estudantes. No entanto, a Venezuela é um dos poucos da América Latina que não participam deste programa da OCDE.

O governo de Maduro segue uma linha de pensadores que considera o Pisa uma invenção do neoliberalismo e que defende não ser possível comparar estudantes de países diferentes com provas de Matemática, Ciências e Linguagem.

Todos concordamos que a educação é muito mais do que isso e que os sistemas educativos devem ser avaliados também a partir de vários outros critérios, que envolvem desde a formação cidadã até o contexto histórico-social em que o ensino acontece. Mas a prova Pisa é um indicador relevante, porque mede as competências mais básicas, para ajudar a identificar lacunas e fornecer elementos para políticas educacionais. A aplicação de avaliações de qualidade, seja o Pisa ou outro exame análogo, deveria ser entendida como direito de todo estudante.

A Colômbia, por exemplo, bem ao lado da Venezuela, fez uma ampla reforma baseada justamente em avaliações da qualidade, que derivaram num programa de investimento na melhoria do ensino e no direcionamento específico para a correção de problemas nas escolas com desempenho insatisfatório. O resultado é notável: a Colômbia já aumentou a pontuação no Pisa, ficando inclusive acima do Brasil. As provas na educação são como os exames na medicina: fornecem dados fundamentais para prevenir, agir e curar. Porém, para isso, é preciso se expor — o que nem todos têm vontade de fazer. (RAMAL, 2019)

O discurso governamental ignora a realidade, tendo em vista que a educação sob o Governo Maduro não mais detém a capacidade que outrora tivera, ao fim do Governo Chávez. Como aponta o estudo de Nogueira e Alves (2021), sobre a “A Educação Básica na Venezuela Pós-Chavéz”, o nível de acesso à educação básica em 2018 foi reduzido quase pela metade, se comparado com 2012, o que demonstra o impacto da crise econômica nas políticas educacionais:

Esta estimativa, se comparada à do ano de 2012, quando havia uma taxa média de matrículas na educação básica (inicial, primária e média) em torno de 79,26%, revela a ocorrência de um rápido despencamento dos índices; isto porque a média de acesso à educação básica, em 2018, ficou na margem de 37,5%, o que corresponde a uma queda de 41,76% na cobertura. Esses dados sinalizam para uma situação alarmante devido ao fato de que, sem estabilidade nas relações e condições econômicas, não há como manter a continuidade e os avanços do projeto educacional em curso. Evidencia-se, nesse contexto, um período de retrocesso na universalização do acesso à educação escolar, mesmo com o estabelecimento de uma política incisiva do governo bolivariano, que destinou 75% do orçamento nacional aos setores sociais. (Idem, 2021, p. 99)

Pode ser observado que a diferença de acesso à educação é enorme, tendo a Venezuela regredido em muitas das conquistas sociais educacionais, voltando décadas no desenvolvimento conquistado em relação aos níveis de acesso à educação básica.

Esta conjuntura social, política e econômica, tem levado a um forte fluxo migratório de saída de Venezuelanos. Uma parte desse contingente se destina ao Brasil, ingressando principalmente pelo Estado de Roraima, de onde essas pessoas têm sido realocadas para vários Estados, com o auxílio de uma iniciativa governamental brasileira para reduzir o impacto dessa migração na fronteira (ACNUR, 2020-b).

Ao longo de 2020, o Programa de Interiorização prestou auxílio no deslocamento para, em média, 1.000 Venezuelanos por mês (OIM, 2021), já tendo contribuído com a realocação de mais de 50.000 refugiados Venezuelanos desde 2018.

Porém, o fenômeno Migratório, embora possa ser uma solução pontual para os indivíduos que buscam solucionar seus problemas de forma monozoica, perquirindo por melhores condições de vida, também pode ser um enorme problema para o futuro da Venezuela, com a forte evasão de profissionais formados no período áureo de investimentos governamentais, nas políticas sociais, e que não irão aplicar naquele país os resultados do investimento governamental realizado.

Nessa visão, o estudo de Nogueira e Alves (2021) aponta “a dispersão populacional e docente como fator agravante” para a piora abrupta nos índices educacionais da Venezuela desde 2013:

Nessa conjuntura, as conquistas históricas e sociais obtidas durante a chamada “Revolução Bolivariana” foram suprimidas em um curto período temporal. O setor educacional já apresentou um acentuado declínio em relação aos seus índices percentuais de acesso e permanência, em todos os níveis educacionais. Em específico, a educação básica sofreu uma espécie de “despencamento” dos índices de acesso escolar, devido aos fatores sociais e econômicos que incidiram diretamente na manutenção e fruição do sistema educacional. A diáspora docente, os cortes de energia, o encarecimento das passagens dos transportes, a falta de merenda escolar, a insegurança e violência urbanas formaram um verdadeiro contexto de “guerra”, no qual se tornou inviável a frequência e permanência escolar.

Ressalte-se, também, a dispersão populacional e docente como fator agravante, pois o país está perdendo grande parte de sua “mão-de-obra” qualificada, além de muitos estudantes que cursam o último período da graduação, por ficarem sem aulas e sem perspectivas de obterem sua titulação profissional. (NOGUEIRA; ALVES, 2021, p. 102-103)

A situação atual da Venezuela e do seu sistema educacional é de verdadeiro colapso, um “desmoronamento” da estrutura, como pode ser sintetizado na afirmação de Ramal (2019, p. 1): “Além da situação de miséria extrema, que faz com que milhões de venezuelanos deixem o país até mesmo a pé, enfrentando as piores condições migratórias, a Venezuela padece de mais um mal: o de ter seu sistema educacional desmoronando”. Foi nesse contexto de busca por melhores condições econômicas e sociais, ante a crise na Venezuela, que chegam os primeiros imigrantes Venezuelanos ao Recife, em 2018 (ACIOLI, 2018).

A partir dessa realidade, originou-se o presente estudo, com o objetivo de verificar se as políticas públicas educacionais da capital Pernambucana foram ajustadas à recepção desses imigrantes, dentro dos preceitos Constitucionais atuais (BRASIL, 1988) e das regras da nova política migratória brasileira, vigente desde 2017 (BRASIL, 2017).

Por essa razão, no próximo tópico, o estudo passa a descrever o sistema educacional público do Recife, mostrando sua acessibilidade e a qualidade da oferta, a organização de responsabilidades entre os entes federativos e a dimensão do sistema educacional, utilizando-se de dados coletados junto às secretarias de educação do município do Recife e do Estado de Pernambuco, bem como de dados do senso escolar coletados pelo Ministério da Educação, órgão do Governo Federal.

### 3.2 O SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO DO RECIFE

Este estudo surgiu da problemática da falta de políticas públicas de educação para os imigrantes Venezuelanos, na cidade do Recife, e teve por objetivo verificar quais as causas do problema e quais as soluções possíveis, analisando se as ações sociais e políticas públicas, previstas em Lei, estão sendo aplicadas e se há alternativas para a melhoria da situação.

Para alcançar tais objetivos, este ponto da pesquisa se propôs a investigar e discutir sobre as seguintes questões:

- a) Os imigrantes Venezuelanos, no Recife, estão tendo acesso às mesmas condições de educação básica que os Brasileiros?
- b) Há alguma política pública que objetive contribuir e facilitar acesso aos direitos e as condições dignas de educação, mitigando a origem migratória?
- c) Como está a condição do imigrante, quanto ao desempenho escolar, no sistema de educação do Recife?

Diante dessa opção metodológica, necessário, portanto, descrever o sistema educacional público do Recife. Na corrente desse pensamento, o capítulo passa a apresentar informações sobre os mecanismos de acesso e a qualidade desse sistema, as responsabilidades dos entes federativos pela rede educacional e a dimensão que ela possui.

Assim, neste capítulo, apresentaremos dados do INEP/CENSO (INEP, 2020) e, no próximo item, a pesquisa efetivamente realizada no bojo desta dissertação, quando serão explicitados os métodos e materiais coletados com a respectiva discussão.

A análise dos dados do INEP/CENSO servirá de base para que, posteriormente, sejam apresentados os dados levantados junto às respectivas secretarias de educação do município do Recife e do Estado de Pernambuco, com informações sobre a inserção escolar dos imigrantes venezuelanos, seu desempenho escolar, eventuais adequações em relação à estrutura escolar e capacitação de recursos humanos para recebê-los, bem como os programas e ações desenvolvidos.

Como já demonstrado, trabalhar os mecanismos de inserção ou integração desses imigrantes no sistema educacional de destino não se trata de defender a mudança de aspectos culturais e valores que o imigrante traz consigo, mas sim de mostrar a cultura e os valores da região que ele está ingressando, facilitando sua aclimatação, devendo o Estado promover essa integração, através de políticas públicas que a estimule (PACÍFICO; SILVA; 2019). Essa integração deve ser promovida por ações adequadas, a fim de fornecer, de forma efetiva, o Direito Humano Fundamental de Acesso à Educação, estabelecido constitucionalmente (BRASIL, 1988).

Como afirmam Rodrigues, Ramos e Ramos em estudo sobre as crianças Haitianas em Manaus/AM, “na vida de crianças imigrantes a escola tem como função adaptá-los culturalmente e linguisticamente, desenvolvendo suas habilidades sociais enquanto se inserem em uma nova realidade” (2018, p. 2). É sob essa ótica que são apresentados o sistema

educacional do Recife e os dados coletados sobre a inserção dos migrantes Venezuelanos nessa realidade.

### **3.2.1 Responsabilidades dos entes federativos no sistema educacional do Recife**

Para iniciar a descrição do sistema educacional do Recife, é importante destacar que, no Brasil, a responsabilidade por prover o sistema educacional é compartilhada entre os três níveis da federação, assim discriminados como União, Estados, Municípios e Distrito Federal (que possui competências estaduais e municipais), conforme disciplina o artigo 211 da Constituição, determinando que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988).

Como define Cavalcanti, o sistema de repartição de competências é complexo e carece de uma organização institucional para gerenciar os conflitos entre os entes e equilibrar o desenvolvimento das políticas e programas sociais planejados pelos Constituintes de 1988:

O desenho federativo da nova constituição brasileira, visando equilibrar autonomia, descentralização e a grande diversidade da nação, introduziu um complexo sistema de repartição de competências entre os entes federados, tendo como principais características: a) a inclusão das políticas sociais como sendo competência comum e concorrente dos três entes federados ; b) a exclusividade da União em definir as Diretrizes que devem nortear políticas públicas; c) concentração do maior número de competências exclusivas na mão da União; d) indicação de regime de cooperação entre os entes da federação sem dispositivos constitucionais ou canais institucionais de intermediação de interesses e de negociação de conflitos; e) concentração da maior parte dos impostos na União. (CAVALCANTI, 2012, p. 5-6).

Essa responsabilidade compartilhada deixa em aberto questões como: qual o ente competente para ofertar as vagas no sistema educacional? De qual ente deve ser exigida a efetivação do direito ao Acesso à Educação? Como se dá o regime de colaboração previsto na Constituição?

Questionamentos advindos dessa responsabilidade compartilhada dos entes federados por prover a Educação, e que vai muito além da mera análise de centralização e descentralização, repousando numa verdadeira relação simbiótica entre os entes na formação do sistema, como conceitua Araújo (2010, p. 232), em artigo sobre o “Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados”:

Analisar a relação entre o federalismo e o direito à educação implica tomar a descentralização como parâmetro necessário, mas não suficiente. Isto porque a federação não se caracteriza apenas pela descentralização [...]  
Além da relação de interdependência, o federalismo tem como pressuposto uma organização territorial e política que vise a garantir, pela via democrática, a repartição

de responsabilidades governamentais, ao mesmo tempo em que esteja assegurada a integridade do Estado nacional frente às inúmeras disputas e desigualdades regionais. (ARAUJO, 2010, p. 232)

A colaboração entre os três níveis da organização federativa, referido no artigo 211<sup>68</sup>, da Constituição (BRASIL, 1988), começa a ser organizada com a repartição dessas competências dos entes federados, em relação a prioridade que cada qual deve dar a uma parcela do sistema educacional, definindo, assim, que os Municípios devem priorizar a educação infantil e o ensino fundamental, que os Estados devem dar maior atenção ao ensino fundamental e ao ensino médio e que a União deve focar no sistema federal de ensino e no ensino superior, ou universitário, como pode ser vislumbrado na redação do diploma constitucional.

A organização prevista na Constituição define a área de educação prioritária de cada ente federado, mas não veda a atuação em área que seja de outro ente federativo, deixando de certa forma uma indefinição sobre a repartição das competências e como deve ser realizada essa cooperação entre os entes, para além do mero repasse de verbas (ARAUJO, 2010). No estudo citado, é analisado de forma crítica essa indefinição, afirmando ser um dos fatores de desigualdade do sistema:

A indefinição das normas de cooperação, a falta de regulamentação do regime de colaboração, em conjunto com a extrema fragmentação orçamentária da descentralização de perfil municipalista mitigam as possibilidades de melhoria das políticas de acesso e de permanência na escola, reforçam a pluralização de redes/sistemas de ensino dos entes federados com realidades socioeconômicas e políticas distintas, bem como uma capacidade técnica, orçamentária e administrativa bastante desigual, de maneira que um aluno de uma rede ou de um sistema de ensino municipal de dada região metropolitana tenha comprometido o seu direito ao acesso, à permanência e à qualidade na escola, comparado a um município vizinho. Isto é notável, por exemplo, no que se refere à infraestrutura das escolas, plano de carreira docente, políticas, programas e projetos educacionais. (ARAUJO, 2010, p. 232)

No mesmo sentido, Cavalcanti afirma que a forma de cooperação adotada pela Constituição de 1988 não é dotada de elementos concretos de institucionalização dessa cooperação, que permitam a sua efetivação, estando mais próxima de uma norma abstrata ou um princípio geral:

A Constituição Federal de 1988 tem como uma de suas mais importantes características a combinação de federalismo, descentralização e participação. Essa

<sup>68</sup> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) [...] (BRASIL, 1988)

combinação resultou em um federalismo de três níveis, com a inserção do município como ente federado. O desenho da Constituição aponta para um federalismo cooperativo, no qual todos os entes são dotados de autonomia, mas com repartição de competências entre si, tanto nos aspectos legislativos quanto nos aspectos administrativos. No entanto, a cooperação tem constituído mais um princípio constitucional do que um arranjo institucional que garanta sua efetividade, considerando as fortes desigualdades sociais e regionais que constituem marca histórica do federalismo brasileiro. (CAVALCANTI, 2012, p. 3-4)

Apesar de não haver uma regulamentação clara acerca do regime de colaboração, a LDB (BRASIL, 1996) buscou ao menos delinear qual nível de formação ficaria a cargo de cada ente federativo, nos artigos 16 a 18<sup>69</sup>.

Neste sentido, Cavalcanti explica a forma que o Constituinte de 1988 quis repartir as obrigações de cada ente federado no provimento do Direito Social à Educação, sem deixar de compartilhar essa responsabilidade entre eles, a fim de que um possa atuar na omissão do outro, ressaltando a autonomia legislativa de cada ente, inclusive dos municípios, para legislar sobre educação, de forma concorrente, e constituir seus sistemas de ensino:

O campo da educação é um dos setores das políticas sociais que configuram na Constituição de 1988 como competência privativa (artigos 22 e 30), comum (artigo 23) e concorrente (artigo 24) dos entes federados. [...]

Em conformidade com a natureza federativa cooperativa do Estado brasileiro, a Constituição de 1988 determina, em seu artigo 211, que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Assim, definiu competências colaborativas e prioritárias dos entes federados quanto à oferta, organização e manutenção da educação pública. De acordo com a última redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996, compete, prioritariamente, aos Municípios ofertar e manter a educação infantil e o ensino fundamental; e aos Estados e Distrito Federal, o ensino fundamental e o ensino médio – prioridades estas reforçadas pela Lei nº 11.494/2007, que aprovou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. No que se refere à União, a Carta Magna não é explícita em prioridades. [...]

A LDB nº 9.394/96 reiterou essa forma de repartição da responsabilidade com a oferta da educação pública entre os entes federados e estabeleceu claramente no artigo 11, a competência dos Municípios para constituir seus sistemas de ensino – aspecto que vinha sendo objeto de controvérsias, diante do fato de a Constituição Federal de 1988 não ter incluído (no artigo 24, inciso IX) os Municípios na relação de entes federados que podem, concorrentemente, legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto. (2012, p. 6-7).

---

<sup>69</sup> Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; (Redação dada pela Lei nº 13.868, de 2019) III - os órgãos federais de educação. Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente. Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino. Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 1996)

No município do Recife, a análise de dados do Censo Escolar de 2020<sup>70</sup> (INEP, 2020) permite concluir que a rede municipal concentra seus esforços no início da educação básica, não possuindo em sua rede alunos matriculados no ensino médio, e é a principal provedora de ensino em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), conforme dados sobre as matrículas (INEP, 2020).

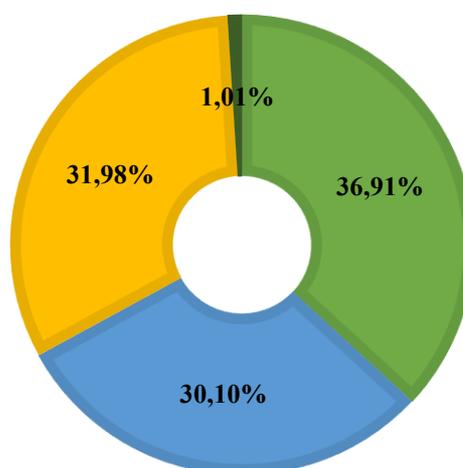
Já a rede estadual é a principal provedora de ensino, conforme as matrículas, em educação de jovens e adultos, nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e no ensino médio (INEP, 2020).

Os dados mostram que dos 318.926 alunos matriculados na educação básica (níveis de pré-escola, fundamental e médio), no município, em 2020, 36,91% (117.714) estudava em instituições de ensino da rede privada e 63,09% (201.212) estudava em instituições de ensino da rede pública (INEP, 2020).

**Figura 1** - Gráfico da quantidade de alunos matriculados na educação básica do Recife por mantenedor do estabelecimento.

### Quantidade de alunos - Educação Básica do Recife por mantenedor do estabelecimento

■ Privados ■ Municipal ■ Estadual ■ Federal



Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados do Censo Escolar 2020 (INEP, 2020)

<sup>70</sup> Dados públicos disponibilizados no Inep Data. O Inep Data é o conjunto de painéis de BI (*Business Intelligence*) do Inep, que facilitam o acesso da sociedade às informações produzidas pelo instituto. Seu objetivo é auxiliar gestores educacionais, educadores, pesquisadores e estudantes na pesquisa pelos dados produzidos pelo Instituto. Atualmente o Inep tem sete painéis de BI. (INEP, 2020)

Dos 201.216 matriculados nas instituições de ensino da rede pública, 1,60% (3.223) estavam em estabelecimentos federais, 50,69% (101.987) estavam matriculados em estabelecimentos estaduais e 47,71% (96.006) estavam vinculados a estabelecimentos da rede municipal de ensino (INEP, 2020), conforme tabela (Tabela 02) de matrículas:

**Tabela 02** - Quantidade de alunos matriculados em 2020 - Recife:

	Quantidade de Alunos Matriculados em 2020 - Recife					
	Escolas Públicas				Escolas Privadas	Total Geral
	Municipais	Estaduais	Federais	Total		
Matrículas em creches	6.439	0	0	6.439	10.206	16.645
Matrículas em pré-escolas	13.224	95	0	13.319	18.220	31.539
Matrículas anos iniciais (1º a 5º ano)	51.925	529	0	52.454	47.297	99.751
Matrículas anos finais (6º a 9º ano)	13.169	39.652	708	53.529	27.420	80.949
Matrículas ensino médio	0	46.698	2.494	49.192	13.244	62.436
Matrículas EJA	6.520	12.844	0	19.364	49	19.413
Matrículas educação especial	4.727	2.167	21	6.915	1.278	8.193
	96.004	101.985	3.223	201.212	117.714	318.926

Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados do censo escolar 2020 (INEP, 2020).

Ainda nessa composição, os dados mostram que a rede municipal se dedica prioritariamente ao início da vida educacional dos alunos, com a maioria de matrículas nas creches, pré-escolas e nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, enquanto a rede estadual está voltada aos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e ao ensino médio.

Os números catalogados, com base no levantamento censitário, corroboram com a previsão do artigo 211 da Constituição (BRASIL, 1988) e dos artigos 16 a 18 da LDB (BRASIL, 1996), que dispõem sobre a prioridade na organização da educação básica às redes municipais e estaduais de ensino.

No município do Recife, as redes públicas estadual e federal não possuem alunos em creches; portanto, todos os 6.439 alunos matriculados nesse nível de educação estavam vinculados à rede pública municipal (INEP, 2020).

Na pré-escola, dos 13.319 matriculados na rede pública, apenas 0,71% (95 alunos) estavam em estabelecimentos da rede estadual, e 99,29%, que representam 13.224 discentes, possuíam vínculo com a rede municipal (INEP, 2020).

Nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, dos 52.454 matriculados na rede pública, apenas 1,01% (529) estavam em estabelecimentos da rede estadual, enquanto a rede municipal provê ensino para 98,99% (51.925) desses estudantes (INEP, 2020).

Nos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental, a rede estadual começa a ser a principal provedora da oferta educacional, possuindo em seus estabelecimentos 74,08% (39.652) dos alunos matriculados em estabelecimentos públicos nesse nível de ensino, enquanto o município provê educação para 24,60% (13.169) desses estudantes e a rede federal responde por 1,32% (708) das matrículas da rede pública dessa faixa escolar (INEP, 2020).

No ensino médio, a rede municipal de ensino do Recife não provê vagas, desta forma, os 49.192 alunos da rede pública estavam matriculados em estabelecimentos estaduais 94,93% (46.698) ou federais 5,07% (2.494) de ensino (INEP, 2020).

O enorme contingente de alunos da educação básica matriculados em estabelecimentos da rede privada, de 36,91% (117.716), é bastante elevado em comparação aos dados dos percentuais nacionais, que mostram que na totalidade do país 82,54% (39.132.015) dos alunos da educação básica estavam matriculados na rede pública e 17,46% (8.279.018) na rede privada em maio de 2020, data de referência do Censo Escolar (INEP, 2020).

Essa diferença pode evidenciar a inadequação da rede pública de ensino do Recife, a qual pode não estar adaptada às necessidades de sua população, ocasionando essa diferença estatística considerável, numa possibilidade de busca por estabelecimentos privados para prover o ensino básico, diante de carências em termos de vagas ou de qualidade em relação à rede pública.

Além disso, essa variação não é proporcional ao longo de todo o ciclo escolar. Os dados mostram que, nos anos iniciais de estudo, principalmente na pré-escola e nas creches, a proporção de alunos em estabelecimentos privados estava em 59% (28.426), ante 41% (19.758) dos que estavam matriculados em estabelecimentos públicos, em contraponto aos números gerais do Brasil, que possuía, nessa faixa de ensino, 73,62% (6.500.878) das matrículas de alunos em estabelecimentos da rede pública e 26,38% (2.328.917) na rede privada (INEP, 2020), o que pode indicar uma carência na oferta de vagas nesses estabelecimentos na rede pública de ensino do Recife.

Com os dados do Censo (INEP, 2020), verifica-se que, nas etapas intermediárias do ensino, o percentual de alunos na rede pública vai crescendo, tendo a rede do Recife 52.454 alunos matriculados nos anos iniciais (1º a 5º ano) do ensino fundamental, o que representava 52,58% das matrículas dessa faixa escolar, contando ainda com 53.529 matriculados nos anos finais (6º a 9º ano) do ensino fundamental, o que representava 66,13% das matrículas dessa faixa escolar, e 49.192 alunos matriculados na rede pública no ensino médio, totalizando 78,79% das matrículas desse nível escolar.

A título de comparação, de modo geral, o Brasil possuía 80,98% (11.977.816) dos alunos matriculados nos anos iniciais (1º a 5º ano) do ensino fundamental na rede pública de ensino, percentual que passa para 84,60% (10.091.607) dos alunos matriculados nos anos finais (6º a 9º ano) do ensino fundamental e para 87,74% (6.624.804) dos alunos matriculados no ensino médio da rede pública de ensino.

Em estudo comparativo entre os censos educacionais de 2007 e de 2017, Davies e Alcântara, demonstram estatisticamente, com base nos dois levantamentos realizados pelo INEP, o percentual de crescimento das matrículas na rede privada, em detrimento da rede pública, corroborando o questionamento apresentado, e evidenciando que não se trata de mera variação estatística ou demográfica, mas sim uma tendência de troca do ensino público pelo privado (2020).

O estudo de Davies e Alcântara (2020) sobre as matrículas na educação básica, aponta que no estado de Pernambuco, as matrículas na rede estadual diminuíram 35,9% entre 2007 e 2017, saindo de 923.105 para 591.470, enquanto na rede municipal, em todos os municípios do estado, houve um decréscimo de 13,4%, de 1.319.296 para 1.143.022. Ao mesmo tempo, a rede privada aumentou as matrículas da educação básica em 13,5%, passando de 450.885 para 511.540. Entretanto, apesar de demonstrar a tendência, com base nos dados, o estudo não investiga as eventuais causas do fenômeno, como dispõem nas considerações finais do artigo:

Em vista das grandes diferenças na evolução das matrículas, as explicações geralmente apresentadas (queda da taxa de natalidade, correção do fluxo escolar) não nos parecem suficientes. Sem negar a importância delas, acreditamos que a redução deve ser atribuída também e talvez principalmente em alguns casos a ações deliberadas de governos estaduais e municipais, o que indica a necessidade de estudos focalizados no âmbito local e regional a fim de se entender as diferenças no movimento das matrículas nas regiões, mas sobretudo no interior de cada unidade da federação, buscando compreender as especificidades locais que engendraram diferenças tão expressivas, como ilustra, por exemplo, Roraima.

Por último, cabe frisar que, considerando a evolução negativa das matrículas estaduais e municipais na educação básica no período de 2007 a 2017, é possível afirmar que, do ponto de vista quantitativo, a educação básica pública não se desenvolveu, colocando em xeque um dos objetivos centrais do Fundeb, pelo menos em âmbito nacional. No entanto, os censos, no período investigado, revelam a expansão do setor privado. (DAVIES; ALCÂNTARA, 2020, p.24)

Essa evolução do percentual de alunos na rede pública ou privada, ao longo da vida escolar, é um dado interessante, cujas razões merecem uma investigação própria, da mesma forma que a diferença entre a média nacional e os dados da rede do Recife justificam uma pesquisa para a apuração das razões desse desvio em relação à média nacional. No entanto, tais análises fogem do escopo do presente estudo, pois não tem o condão de contribuir com o raciocínio que leve a uma resposta do objeto da presente dissertação.

No tópico subsequente, a presente pesquisa aponta, ainda com base nos dados do Censo escolar, a dimensão da estrutura disponível no sistema educacional do Recife, para a oferta de educação básica, que possibilitam o atendimento ao enorme quantitativo de alunos matriculados, e que foram apontados no mesmo levantamento censitário.

### **3.2.2 Dimensão do sistema educacional do Recife**

A estrutura disponível no sistema educacional do Recife conta com 1.036 escolas no ensino básico, das quais 558 são estabelecimentos privados e 478 são públicos. Das 478 escolas públicas, 3 são federais, 159 são estaduais e 316 são municipais (INEP, 2020).

Na rede pública, 94% das escolas (450) têm acesso a rede de água, todas as 478 escolas estão ligadas a rede de energia elétrica e possuem atendimento do serviço público de coleta de lixo, mas apenas 74% (353) possuem atendimento de esgoto pela rede coletora pública (INEP, 2020).

Para atender aos 201.212 alunos matriculados na rede pública em 2020, o sistema do Recife possuía 7.135 funcionários, sendo 108 em escolas federais, 2.258 em escolas estaduais e 4.769 nas escolas municipais, as quais atendem, respectivamente, 3.223, 101.985 e 96.004 alunos (INEP, 2020).

A rede pública do Recife conta com dependências acessíveis aos portadores de deficiência em 77% (370) das escolas, média que é reduzida em razão da rede municipal possuir o recurso em somente 68% (214) das escolas, enquanto a rede estadual o tem em 96% (153 escolas) e na rede federal há a acessibilidade em todas as 3 escolas (INEP, 2020).

Os sanitários acessíveis aos portadores de deficiência estão presentes em 56% (269) dos estabelecimentos da rede pública, em todos os níveis da federação, percentual muito aquém do ideal. Os índices são bem inferiores aos que existem na rede privada da cidade, que possui dependências acessíveis aos portadores de deficiência em 97% (544) das escolas e com sanitários acessíveis aos portadores de deficiência em 94% (523) dos estabelecimentos (INEP, 2020).

Todas as escolas da rede pública possuem acesso à internet, sendo que em 95% (455) delas há conexão via banda larga. São disponibilizados 8.928 computadores aos alunos em toda a rede e mais 470 computadores servem à administração das escolas (INEP, 2020).

Das 478 escolas da rede pública do Recife, 46% (220 escolas) possuem aparelho de DVD, 63% (299 escolas) têm impressora, 5% (22 escolas) dispõem de antena parabólica, 55%

(263 escolas) são dotadas de máquina copiadora, 14% (67 escolas) gozam de retroprojeter e 86% (410 escolas) detinham televisão (INEP, 2020).

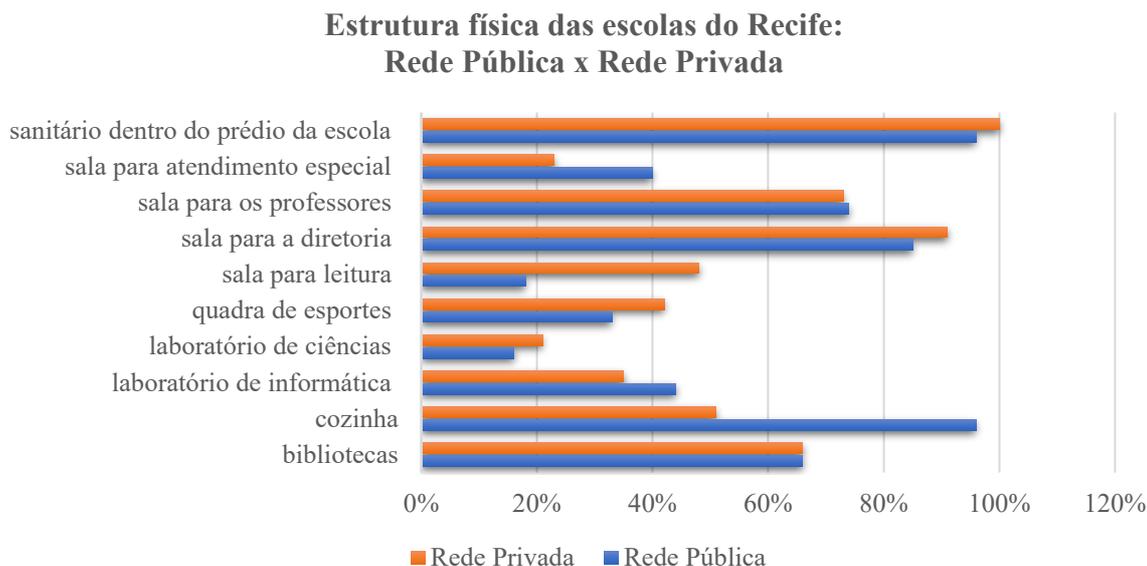
Esses recursos na rede privada de escolas na cidade do Recife estão disponíveis no seguinte percentil: Aparelho de DVD em 71% (396 escolas), Impressora em 80% (445 escolas), Antena parabólica em 11% (64 escolas), Máquina copiadora em 66% (370 escolas), Retroprojeter em 8% (45 escolas) e Televisão em 92% (515 escolas).

Em relação à estrutura física da rede pública de escolas do Recife, há Biblioteca em 66% (314 escolas) dos estabelecimentos, existe Cozinha em 96% (461 escolas) das instituições, os Laboratórios de informática existem em 44% (211 escolas) e os Laboratórios de ciências em 16% (77 escolas) das estruturas (INEP, 2020).

Ainda, há quadras de esportes em 33% (159 escolas) dos estabelecimentos, salas para leitura em 18% (88 escolas), sala para a diretoria em 85% (408 escolas), sala para os professores em 74% (353 escolas), sala para atendimento especial em 40% (193 escolas), sanitário dentro do prédio da escola em 96% (457 escolas) e não há escolas com sanitário fora do prédio da escola (INEP, 2020). Em 99% das escolas há fornecimento de alimentação (474 escolas) e água filtrada (473 escolas) aos alunos (INEP, 2020).

Na rede privada de escolas do Recife, há bibliotecas em 66% (369 escolas), cozinha em 51% (282 escolas), laboratório de informática em 35% (198 escolas), laboratório de ciências em 21% (116 escolas), quadra de esportes em 42% (232 escolas), sala para leitura em 48% (268 escolas), sala para a diretoria em 91% (509 escolas), sala para os professores em 73% (406 escolas), sala para atendimento especial em 23% (131 escolas), sanitário dentro do prédio da escola em 100% (557 escolas) e não há estabelecimentos com sanitário fora do prédio da escola. Apenas 8% (46 escolas) da rede privada fornece alimentação e 97% (542 escolas) fornecem água filtrada (INEP, 2020).

Para melhor visualização, o gráfico a seguir aponta a comparação entre a estrutura física da rede pública de escolas do Recife e as escolas privadas da cidade, com base nos dados do Censo Escolar (INEP, 2020):

**Figura 2** - Estrutura física das escolas do Recife: Rede Pública x Rede Privada.

Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados do censo escolar 2020 (INEP, 2020)

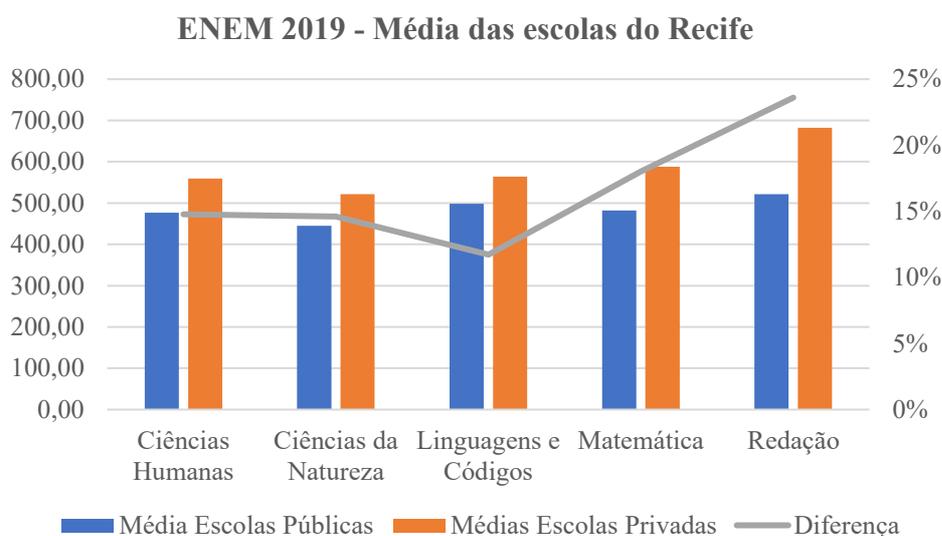
Embora a estrutura escolar ofertada possa ser um fator determinante, não é o único agente para a qualidade da educação disponibilizada, como destacam Silva e Ciasca: “[...] no contexto educacional, as relações existentes entre estrutura física e qualidade se apresentam como fatores quase que intrínsecos à oferta do ensino de qualidade” (2020, p. 6), em estudo sobre “Estrutura física escolar como fator determinante da qualidade na educação em escolas profissionais do Ceará: entre a realidade e o mito”, que teve por objetivo desmistificar a correlação entre estrutura e qualidade. Eles concluem que, apesar da vasta literatura apontar para o impacto da infraestrutura nos resultados das provas de desempenho, não há como isolar o fator estrutura frente às demais variantes que envolvem os resultados da qualidade do ensino:

Reverendo a extensa literatura educacional que destaca a oferta do ensino, é fácil identificar a qualidade como fator dependente à estrutura física dos prédios e ao material pedagógico disponível nas instituições escolares. De fato, isso é algo incontestável, e concordamos com tais apontamentos. Todavia, torna-se incoerente justificar o insucesso escolar através de um único determinante, uma vez que o ensino e a aprendizagem possuem uma multiplicidade de dimensões, que devem ser consideradas nos percursos formativos dos sujeitos, tais como gestão, formação de professores, projeto político pedagógico, trabalho docente, currículo, avaliação, dentre outros.

Isso se confirma tendo como base os resultados obtidos nesse estudo que apontam a estrutura da instituição escolar, bem como os materiais de uso pedagógico, como contribuinte para aquisição de resultados positivos, porém, que não se sobressaem considerando os dados obtidos e analisados no estudo comparativo, tendo em vista que a realidade de um grupo não se distancia do outro grupo. Isso permite acreditar que a indicação desse fator, por ser mais palpável, visível aos olhos e não contestar a posição que ocupa, configura-se como motivo fácil de ser incluído em uma possível justificativa aos baixos resultados educacionais, o que pode ser observado em diversos estudos, como os pontuados na fundamentação desse artigo, que relacionam estrutura física escolar e qualidade. (SILVA; CIASCA, 2020, p. 6)

Em que pese não poder ser feita a correlação de forma direta, ante todos os demais fatores que interferem nos resultados das medições de qualidade do ensino, a existência de disparidade de infraestrutura pode ser um dos fatores que justifique a distância entre os níveis de qualidade apurados, já que, em testes como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a média de notas das escolas da rede pública é inferior as da rede privada, como pode ser observado no gráfico seguinte (INEP, 2020):

**Figura 3** - Gráfico do ENEM 2019 - Média das escolas do Recife.



Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados do censo escolar 2020 (INEP, 2020)

Não devem ser desconsiderados outros fatores que possam interferir no desempenho educacional, como a realidade social em que está inserida, os recursos disponíveis e a realidade familiar que vivenciam os alunos (AZAMBUJA, 2019).

Sobre a questão da qualidade, a pesquisa trata no tópico subsequente, do acesso ao sistema educacional público do Recife e da qualidade atual desse sistema, com o objetivo de evidenciar a realidade educacional do local de destino dos imigrantes Venezuelanos objeto do estudo.

### 3.2.3 Acesso e qualidade do sistema educacional público do Recife

Decorrente da análise do marco normativo Constitucional e Infraconstitucional que fora apresentado no capítulo anterior, está evidenciado que a educação pública, no Brasil, deve ser oportunizada a todos. Portanto, estamos diante de um sistema que prevê a universalidade e a

gratuidade, além de objetivar a busca contínua pela melhoria da qualidade de ensino (BRASIL, 1988).

Embora a educação não seja o único fator para a formação do cidadão, é um elemento de grande importância na construção da cidadania, pois, através do conhecimento, se permite a concretização do homem cidadão. Como expõe Ferreira: “A educação proporcionada pelo Estado não se constitui, por si só, suficiente para a constituição da cidadania dos alunos. Ela apresenta os elementos indispensáveis para a sua busca e concretização” (2004, p. 130).

Cury (2002), por sua vez, define a Educação como principal mecanismo de capacitação do cidadão para o pleno exercício de direitos e deveres, de sua vida em sociedade, de poder dominar os rumos que deseja na construção de seu papel como cidadão:

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte desses e de novos conhecimentos.

O acesso à educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (CURY, 2002, p. 260).

A evolução da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) está justamente na fixação de recursos para a Educação, com vinculação às receitas, permitindo o financiamento estatal a fim de se concretizar os direitos nela previstos. Relativamente à vinculação de recursos, Vieira apresenta a seguinte reflexão:

A vinculação de recursos para a educação recebeu tratamento prioritário, sendo estabelecido que a União aplicaria "anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino" (art. 212). O mesmo artigo assegura como prioritário na distribuição de recursos públicos o "atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação" (art. 212, § 3º). Mantém-se como fonte adicional de financiamento a este nível de ensino público "a contribuição social do salário-educação, recolhida, na forma da Lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes" (art. 212, § 5º). Ainda sobre a matéria cabe assinalar que o financiamento dos "programas suplementares de alimentação e assistência à saúde" seria advindo de "recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários" (art. 212, § 4º). (2007, p. 305)

Dados já apresentados nesta pesquisa apontam, porém, que o Brasil ainda está longe de alcançar as metas desenhadas na sua Constituição, que já possui mais de três décadas de vigência e ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, que atingia 6,6% da população, com

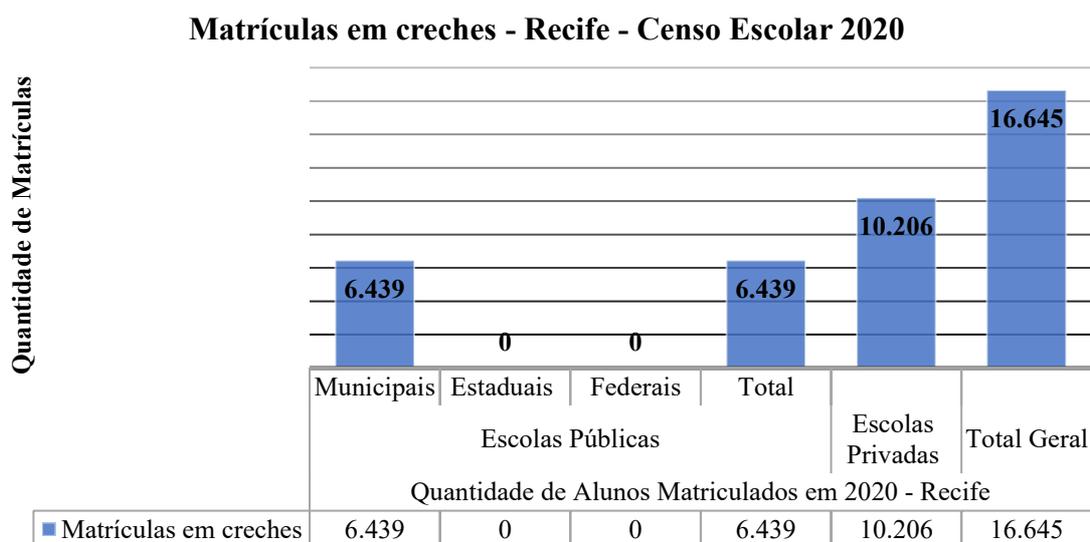
15 anos de idade ou mais, em 2019, além do analfabetismo funcional, que chega a 30% da população (FRAGA, 2021).

A regulamentação legal, através da LDB (BRASIL, 1996, artigo 5º, parágrafo 2º), traz a previsão do “acesso ao ensino obrigatório” perante a administração pública em “todas as esferas administrativas”, consolidando que o Direito de acesso à Educação deve receber especial atenção a fim de oportunizar a sua universalidade. A LDB preceitua, ainda, que o Estado brasileiro deve prover: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996, artigo 4º, I).

O plano municipal de educação, do Recife (2015-a), estabeleceu como primeira meta “[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender 70% (setenta por cento) da demanda das crianças de até (três) anos [...]”, até 2024. O desenho sistêmico municipal prevê o integral acesso à educação básica desde a pré-escola (4 anos).

Como visto nos tópicos antecedentes, no município do Recife, as redes públicas estadual e federal não possuem alunos em creches. Portanto, todos os 6.439 alunos matriculados nesse nível de educação estavam vinculados à rede pública municipal, aos quais se somam os 10.206 alunos matriculados na rede privada, totalizando 16.645 matrículas (INEP, 2020):

**Figura 4** - Gráfico de Matrículas em creches - Recife - Censo Escolar 2020.

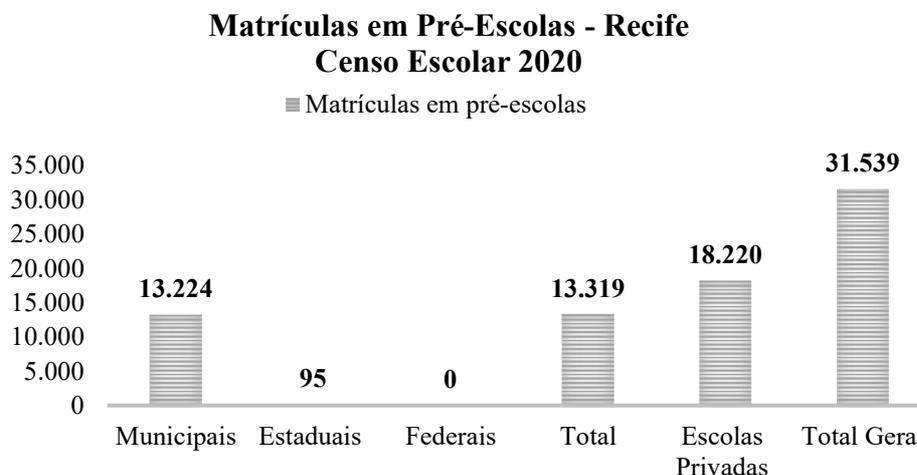


Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados do censo escolar 2020 (INEP, 2020)

Na pré-escola, dos 13.319 discentes matriculados na rede pública, apenas 0,71% (95 alunos) estavam em estabelecimentos da rede estadual, e 99,29% (13.224 alunos) possuíam

vínculo com a rede municipal. Além desses, havia 18.220 alunos dessa faixa escolar na rede privada, totalizando 31.539 matrículas de alunos nesse nível de ensino (INEP, 2020):

**Figura 5** - Gráfico de Matrículas em Pré-Escolas - Recife Censo Escolar 2020.



Fonte: Elaboração própria do autor com base nos dados do censo escolar 2020 (INEP, 2020)

Esses dados permitem concluir que o início da vida escolar se dá, majoritariamente na rede pública municipal, o que pode ser observado também no estudo do OBMigra (OLIVEIRA; CAVALCANTI; COSTA, 2020), ou em uma escola privada, já que a rede estadual oferta um número ínfimo de vagas nesse nível de ensino e a rede federal sequer possui alunos nessa faixa.

O ingresso no sistema público de ensino, portanto, será por continuidade no mesmo sistema, ou instituição, ou ainda por transferência de rede ou estabelecimento, quando ingressa em outras etapas do sistema educacional, já que o início da vida escolar será, predominantemente, a partir dessas origens: rede privada ou rede pública municipal.

Em análise do UNICEF, que discorreu sobre a “exclusão escolar no Recife”, com base nos dados comparativos dos Censos Escolares promovidos pelo INEP nos anos de 2016 e 2019, foi verificada melhora na taxa de Evasão/Abandono Escolar<sup>71</sup>, o que aponta para a continuidade dos discentes no ambiente escolar:

Das três regiões político-administrativas do Recife, que totalizam 57 bairros da cidade, com as maiores taxas de abandono escolar no ensino fundamental da rede pública em 2016, duas tinham apresentado melhora em 2019.

Na região 1, que inclui 11 bairros, entre eles Santo Amaro e Boa Vista, houve redução de 1,9% para 1,2%. Na região 2, com 17 bairros, incluindo Peixinhos e Beberibe, a queda foi de 1,0% para 0,7%. Já a região 3, que reúne 29 bairros da cidade, sofreu um aumento no índice de abandono escolar de 1,12% para 1,16%.

A taxa de abandono escolar no ensino fundamental caiu no Recife, no período entre 2016 e 2019, de 0,99% para 0,81%. O valor de referência calculado pela Plataforma

<sup>71</sup> A taxa de abandono escolar é a proporção de estudantes matriculados que deixaram de frequentar a escola durante o período letivo. Pode haver mais crianças que já estavam anteriormente fora da escola, aumentando os números da exclusão escolar. (UNICEF, 2020)

dos Centros Urbano era de 0,89%. O Recife estava, portanto, abaixo do percentual projetado pelo município. (UNICEF, 2020)

Entretanto, os dados da “Taxa de cobertura da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos” (UNICEF, 2020) ainda estão bem abaixo da universalização prevista na legislação e no plano municipal de educação de 2015, já que a cobertura somente atingia 81.06% das crianças em 2016 e 83.30%, em 2019 (UNICEF, 2020), demonstrando uma falha na cobertura e uma falta de cumprimento da previsão legal.

Considerando que esse nível de educação é a porta de entrada do sistema, essa falta de vagas é uma barreira ao Direito de Acesso à Educação, tanto para o nacional, como para o Imigrante que chega ao Recife.

Esse dado, da falta de vagas na pré-escola, levou o atual governo municipal ao anúncio, em agosto de 2021, de investimentos para a construção de novas unidades escolares, a fim de abrir mais 7 mil vagas para essa faixa etária, até 2024, com o objetivo de dobrar a capacidade de vagas em pré-escolas (SANTOS, 2021).

A legislação federal aplicável indica que o ingresso no sistema educacional deve ser obrigatório a todos os cidadãos dos 4 aos 17 anos, tanto na rede municipal como na rede estadual.

Entretanto, como já demonstrado através dos números de matrículas oriundos do Censo Educacional, e da previsão de concentração de esforços de cada ente federado em diferentes fases do ensino, não há vagas na rede estadual no começo da vida escolar, assim como não existem vagas na rede municipal para o ensino médio. Ao longo do ensino fundamental, os dois entes compartilham o quantitativo de vagas ofertadas.

A realidade, todavia, aponta para uma dificuldade de acesso à educação, principalmente na primeira infância, em creches e pré-escolas, que deveriam oportunizar acesso a 100% das crianças, mas que ainda não atendem ao planejamento do legislador (UNICEF, 2020).

O acesso ao sistema educacional é feito por meio da matrícula na rede de escolas. As matrículas nas escolas públicas da rede municipal são realizadas de forma virtual, em um site que é lançado anualmente para essa finalidade, com a denominação de: “Matrículas online Recife PE” acrescida do ano subsequente (RECIFE, 2020). Segundo o próprio portal, o site é a “plataforma criada pela Prefeitura do Recife, na qual é possível realizar de forma online a matrícula dos estudantes da rede pública de ensino. Além disso, também é possível realizar a transferência escolar pelo mesmo site” (RECIFE, 2020).

Informa o portal da prefeitura, que o sistema objetiva facilitar o processo de ingresso na vida escolar, o tornando mais acessível a pais e alunos:

No site são disponibilizadas as vagas existentes nas escolas municipais de Recife, sendo assim possível realizar as matrículas online Recife PE 2021. O processo é bem simples, só precisando preencher o formulário solicitado.

Essa etapa das matrículas online Recife também é conhecida como pré-matrícula, pois, para que seja efetuado o responsável legal do estudante necessita comparecer à escola na qual solicitou a vaga levando os documentos exigidos.

[...] A Matrícula On-line tem como finalidade dinamizar o processo de admissão de novos estudantes na Rede Municipal de Ensino. Esse formato facilita o ingresso da população recifense às Unidades Educacionais (Creches, CMEI's e Escolas) através da Internet, com o uso do computador, tablet ou celular.

[...] as matrículas online Recife PE 2021 só são realizadas de forma online, através do site oficial da Prefeitura do Recife. Esse processo é constituído de quatro etapas:

- Reserva das matrículas online Recife PE;
- Confirmação das matrículas [sic] nas instituições de ensino;
- Confirmação das matrículas online Recife Pernambuco 2021;
- Abertura das vagas remanescentes. (RECIFE, 2020)

Apesar do sistema, o processo de matrícula ainda exige o comparecimento dos responsáveis da criança ou do adolescente ao estabelecimento de ensino para a apresentação dos documentos exigidos, quais sejam:

- Cópia da certidão de nascimento do estudante;
- 2 (duas) fotos 3×4 recentes do (a) estudante;
- Carteira de vacinação (Lei Estadual nº 13.770 de 18.05.2009);
- Cópia do cartão do SUS;
- Cópia do comprovante de residência;
- Documento de transferência da escola de origem (não devendo conter emendas e rasuras).
- CPF – Cadastro de Pessoa Física. (RECIFE, 2020)

O portal informa, entretanto, que esse processo só é exigido para o ingresso na rede municipal. Aos alunos que já estão na rede, a renovação de matrícula anual se dá de forma automática, exceto em caso de transferência de escola, quando deverá ser feito (RECIFE, 2020).

Na rede estadual de Pernambuco, o sistema de matrícula é semelhante ao da Rede Municipal do Recife, via portal na internet, com renovação automática de matrícula para os alunos da rede. Há ainda uma vantagem na aplicação informatizada, que é a transferência, via sistemas, quando os alunos precisam migrar obrigatoriamente da Rede Municipal para a Estadual, ante o fim de atendimento daquela e o início dessa, em razão da progressão escolar (CARDOSO, 2020).

Da mesma forma que a matrícula nas escolas municipais, o sistema nas escolas estaduais também exige uma etapa presencial para a sua efetivação e apresentação de documentos. Os responsáveis dos alunos devem entregar: “[...] cópia da certidão de nascimento, original do histórico escolar ou declaração original da última escola em que estudou, comprovante de

residência com CEP, cópia da carteira de vacinação, comprovante de tipo sanguíneo e fator RH e foto 3x4 recente” (CARDOSO, 2020).

As exigências documentais podem se tornar um fator dificultador de acesso aos estudantes que chegam da Venezuela, já que alguns migrantes não possuem parte desses documentos, seja por falta de equivalente, seja por não trazerem consigo no processo migratório, ou ainda, quando o tem, não providenciaram no país de origem o apostilamento previsto na Convenção de Haia (BRASIL, 2016-b), para que sejam aceitos internacionalmente.

Há também as questões do nivelamento e da equivalência do nível escolar, a diferença de idioma, entre outros fatores que podem dificultar a matrícula e o Direito ao Acesso à Educação do Imigrante. Como já demonstrado nesse trabalho, em capítulo antecedente, Pereira, Silva e Peters demonstram a complexidade do processo de introdução do Imigrante no sistema educacional no local de destino:

A matrícula é apenas o primeiro desafio. Outros dilemas complexos são demandados pelo contexto escolar, como as avaliações classificatória, reclassificatória [sic], lacuna, a operacionalização de testes de localização, a aceitação dos professores e dos demais estudantes, as estratégias didáticas de alfabetização em Língua Portuguesa, entre outros. Observa-se que a escola é rota da migração para assegurar direitos humanos. Por este motivo, torna-se tão urgente quanto fundamental que os educadores se envolvam efetivamente nesse debate com proposições de caminhos para que os desejos vençam os desafios. (PEREIRA; SILVA; PETERS, 2019, p. 148)

Como já abordado em outro tópico específico, ao menos o problema da burocracia para a matrícula possui previsão regulamentar que visa sua solução, por meio da Resolução nº 1, de 2020, do CNE (BRASIL, 2020), que prevê medidas como: avaliações e exames de nivelamento no idioma de origem dos alunos não-brasileiros, capacitação de professores e funcionários para lidar com esses alunos, valorização cultural de sua origem, ensino de Português, desburocratização dos processos de revalidação de diplomas e certificados, entre outros (BRASIL, 2020).

A problemática da diferença de idioma é um dos maiores desafios a ser enfrentado no processo de inserção do Imigrante, como destacam Pereira, Silva e Peters, em estudo sobre Imigrantes Haitianos no contexto escolar do município de Porto Velho – RO:

Com relação à inserção dos estudantes imigrantes, as provas foram aplicadas pela própria escola, assim como a classificação nas séries. Uma das grandes dificuldades é a questão da compreensão linguística, especialmente com os estudantes de ascendência haitiana. A equipe escolar, mesmo com esforços, tem dificuldades para reconhecer o nível de aprendizagem destes alunos e assim seu rendimento e inclusão social ficam comprometidos (2019, p. 150).

A partir dessa constatação fática, verifica-se que a regulamentação prevista na Resolução nº 1, de 2020, precisa vir acompanhada de ações efetivas que oportunizem a

adaptação escolar. Embora a resolução mencionada aponte os caminhos que devem ser seguidos na implementação de políticas públicas, é preciso a realização concreta de ações para a sua efetivação.

Nesse sentido, a Resolução do CNE (BRASIL, 2020) sintetiza em um texto, boa parte dos direitos que decorrem de toda a legislação aplicável. Esse estudo, por seu turno, investiga as ações práticas adotadas para a efetivação dessas medidas, como será visto no próximo capítulo, tendo em vista que este estudo busca verificar se as políticas adotadas cumprem o que prevê a Lei de Migração (BRASIL, 2017).

Essa legislação traz como princípio da política migratória, o acesso do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, em igualdade de condições com os nacionais, inclusive quanto ao direito à educação pública, expressamente assegurado na Lei, como pode ser verificado no artigo 3º, XI<sup>72</sup> e no artigo 4º, X<sup>73</sup>.

Assim, é consequência lógica da leitura combinada desses instrumentos legais que o imigrante Venezuelano, ao chegar na cidade do Recife, tem “direito à educação pública [...]” (BRASIL, 2017, artigo 4º, X) “[...] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade [...]”.

Demonstrado como se dá o acesso através de sua base legal e da organização administrativa das redes da educação básica, ao menos formalmente, o presente estudo aponta também alguns dados sobre a qualidade da educação no sistema público de ensino do Recife, com base em avaliações de desempenho de ampla análise.

Como apontado no tópico anterior, com base nos dados do censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), Recife possuía 478 escolas públicas da educação básica, as quais obtiveram uma média de 5,2 pontos no Ideb em 2019, para os anos iniciais do ensino fundamental, ligeiramente acima da média de todas as redes públicas de ensino no estado de Pernambuco, que foi de 5,1 pontos, mas abaixo da média nacional, que foi de 5,7 pontos (INEP, 2020).

Já para os anos finais do ensino fundamental, a média nacional foi de 4,6 pontos, a do estado de Pernambuco foi de 4,5 e a da cidade do Recife foi ligeiramente superior, com 4,8 pontos (INEP, 2020).

---

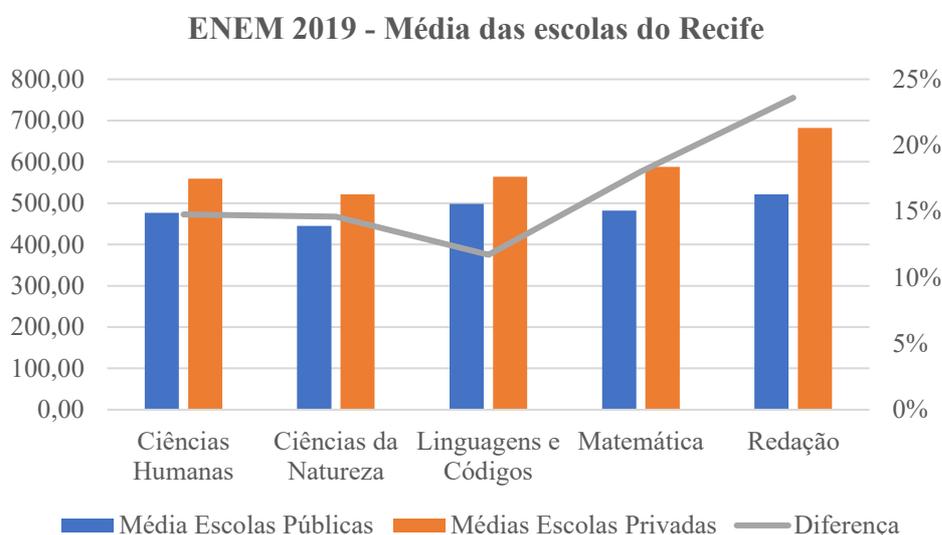
<sup>72</sup> Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: [...] XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; (Lei de Migração. Lei Federal nº 13.445/2017. BRASIL, 2017)

<sup>73</sup> Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: [...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; (Lei de Migração. Lei Federal nº 13.445/2017. BRASIL, 2017)

Segregando as redes, enquanto a média do Ideb das instituições estaduais foi de 5,8, na cidade do Recife, a das instituições municipais foi de 5,2, para os anos iniciais do ensino fundamental, nível escolar não atendido por instituições federais no Recife (INEP, 2020). Nos anos finais do ensino fundamental, tanto a rede estadual como a municipal obtiveram 4,7 pontos, enquanto as escolas federais 7,6 pontos, contribuindo para o aumento da média geral para 4,8 pontos (INEP, 2020).

Na avaliação final da educação básica, feita através do Exame Nacional do Ensino Médio, ENEM, a média de notas das escolas da rede pública é inferior aos da rede privada, como pode ser observado no gráfico a seguir (INEP, 2020):

**Figura 6** - Gráfico do ENEM 2019 - Média das escolas do Recife.



Fonte: Elaboração própria do autor, com base nos dados do censo escolar 2020 (INEP, 2020)

Embora os resultados apontem para uma relativa melhora na qualidade da rede pública de ensino, o computo geral ainda está aquém do ideal, abaixo das médias e com desempenho inferior a rede privada.

Neste capítulo, a pesquisa tratou do sistema de educação na Venezuela, abordando historicamente a construção do sistema educacional e sua evolução temporal até a realidade atual do sistema educacional Venezuelano. Em seguida, estudou-se o sistema educacional do Recife, para analisar as condições de acesso à Educação que existem para a recepção dos imigrantes, numa comparação com as condições do sistema de origem. Nessa parte, o estudo apresentou informações sobre os mecanismos de acesso e a qualidade do sistema educacional público do Recife, as responsabilidades dos entes federativos e a dimensão que possui.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados levantados junto aos órgãos competentes, quais sejam, as respectivas secretarias de educação do município do Recife e do

Estado de Pernambuco, com informações sobre a inserção escolar dos imigrantes venezuelanos, seu desempenho, a eventual adequação em relação à estrutura e a capacitação de recursos humanos para recebê-los, além dos programas e ações desenvolvidos.

#### **4 ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE PERNAMBUCO E MUNICIPAL DO RECIFE**

Neste capítulo, a pesquisa apresenta os dados coletados junto às respectivas secretarias de educação do município do Recife e do Estado de Pernambuco (ANEXO A e ANEXO B). As informações foram levantadas por meio de um questionário estruturado, enviado aos órgãos, tiveram o objetivo de evidenciar o processo de inserção escolar dos imigrantes Venezuelanos em cada esfera de competência.

Além disso, a investigação buscou averiguar o desempenho escolar do público-alvo, na tentativa de identificar eventuais divergências de desempenho desses alunos com a média geral das escolas em que estão inseridos e da rede de ensino como um todo.

A pesquisa buscou, ainda, informações sobre eventuais adequações em relação à estrutura escolar e capacitação de recursos humanos com a finalidade específica de receber os imigrantes Venezuelanos. E, por fim, buscou-se verificar quais os programas e ações desenvolvidos com o objetivo de facilitar a integração escolar deles.

Como apontado no capítulo anterior, nas instituições de ensino da rede pública, apenas 1,60% (3.223) estão em estabelecimentos federais (INEP, 2020), número pouco significativo para o sistema, razão pela qual, a probabilidade de haver alunos imigrantes de origem Venezuelana nessas instituições era muito menor. Por esse motivo, antes de enviar o questionário completo, as instituições federais foram previamente consultadas para saber se havia alunos do público-alvo matriculados entre seus discentes.

Desta feita, após respostas das instituições federais Colégio Militar do Recife (ANEXO C), Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (ANEXO D) e Campus Recife do Instituto Federal de Pernambuco (ANEXO E), informando a inexistência de alunos Venezuelanos no seu corpo discente, a rede federal de ensino foi retirada do universo de análise da pesquisa. Por isso, os dados apresentados limitam-se às informações das redes municipal e estadual de ensino.

Não obstante, ainda que a rede federal não atenda no ensino regular alunos venezuelanos, foi informado em comunicação enviada ao pesquisador, que há uma ação para a população de imigrantes venezuelanos, que consistente em um curso de “Português como Língua Adicional”, promovido pelo Campus Recife do Instituto Federal de Pernambuco (ANEXO E), voltado “para imigrantes venezuelanos refugiados no Recife da etnia indígena Warao”. O curso iniciou em agosto de 2021, e possui 250 horas de aprendizagem em ambiente

virtual, e também foi ofertado para “estudantes argentinos, colombianos, salvadorenhos e espanhóis participando do PLA em Rede em seus respectivos países”. Mas afora esse serviço comunitário de ensino do “Português como Língua Adicional”, não há alunos de origem Venezuelana matriculados no Campus Recife do Instituto.

Ressaltada a razão pela qual não há dados da rede federal de ensino nesse estudo, o universo de análise, portanto, fica restrito às redes estadual e municipal de educação na cidade do Recife. A delimitação do objeto, por seu turno, será capaz de evidenciar os questionamentos levantados quando fora proposto esse problema de pesquisa.

Como a pesquisa surgiu da necessidade de verificação das políticas públicas de educação para os imigrantes Venezuelanos na cidade do Recife, buscando investigar a conformidade delas com a legislação em vigor, o universo de análise permitiu, ainda que parcialmente, trazer evidências sobre a aplicação da legislação através das ações concretas.

Quando não demonstradas ações concretas, as respostas servem para evidenciar, ao menos, a falta de ações tangíveis para o efetivo cumprimento da legislação e a necessidade de implementação de políticas e programas, com a finalidade de facilitar a introdução do migrante em idade escolar no sistema educacional.

O levantamento de dados visava responder as seguintes questões:

- a) Os imigrantes Venezuelanos, no Recife, estão tendo acesso às mesmas condições de educação básica que os Brasileiros?
- b) Há alguma política pública que objetive contribuir e facilitar o acesso aos direitos e as condições dignas de educação, mitigando a origem migratória?
- c) Como está a condição do imigrante, quanto ao desempenho escolar, no sistema de educação do Recife?

Diante dessa opção metodológica, os dados fornecidos pelos órgãos públicos foram necessários para que a pesquisa obtivesse as respostas a estes questionamentos. Assim, neste capítulo são descritos os dados levantados, a partir da metodologia aplicada no estudo, como também é realizada a análise desses dados, a fim de subsidiar uma resposta ao problema de pesquisa proposto.

Destaca-se, por oportuno, que a pesquisa foi feita de forma documental, sem acesso direto a pessoas, razão pela qual não foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da instituição, já que os dados governamentais e públicos deveriam ser suficientes para responder aos questionamentos, não sendo necessário outro tipo de abordagem metodológica, como será demonstrado nos próximos tópicos.

#### 4.1 METODOLOGIA

Nos capítulos iniciais, esta pesquisa foi eminentemente teórica, bibliográfica, a fim de abordar o acesso à educação na política migratória brasileira e a regulamentação prevista para inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional público do Recife.

Sobre o acesso à educação, o estudo, de forma sintética, apresenta como surgiu o direito a educação no Brasil, por meio da análise da evolução histórica da educação básica, e apresenta o direito à educação a luz dos direitos fundamentais e suas dimensões, como também a visão dos direitos humanos sobre o direito à educação.

Realizou-se um levantamento sobre o panorama geral da educação no Brasil, mostrando o direito à educação nas Constituições anteriores e na atual Constituição de 1988, bem como, foi analisada a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional e as disposições do Estatuto da criança e do adolescente nos pontos relativos ao direito de acesso à educação.

Ao estudar o Direito de acesso à Educação para os Imigrantes, a pesquisa passou por uma síntese do contexto internacional e os papéis de organismos como UNICEF e UNESCO, em prol da Educação. Foi estudado, também, a Lei de Migração e o direito à educação igualitária e a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE, que visa desburocratizar o sistema a fim de facilitar o Direito de Acesso à Educação aos Imigrantes que chegam no Brasil.

Nessa linha, no estudo sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional público do Recife, a pesquisa se dispôs a compreender o contexto de sua chegada, também a partir de uma análise sobre as condições de Educação que existiam em seu país de origem e as condições que estão disponíveis para eles em seu destino, por meio de estudo histórico, de forma sintética, da educação na Venezuela.

Em seguida, este estudo apresenta informações sobre o sistema educacional público do Recife, que recepcionou esses Imigrantes, objeto da pesquisa, apontando as responsabilidades dos entes federativos no sistema educacional, a dimensão do sistema educacional do Recife e a forma de acesso, bem como os mais recentes indicadores de qualidade da rede pública de ensino da capital Pernambucana.

No capítulo que se inicia, o estudo apresenta os dados coletados junto ao sistema público de ensino do Recife, sob a técnica de análise de conteúdo, o que não exigiu a sua aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNICAP.

O universo da pesquisa foi constituído pela rede pública de ensino do Recife, em âmbito municipal e estadual. Como já descrito, a rede federal não foi objeto de levantamentos de dados por não possuírem alunos Venezuelanos matriculados.

Outrossim, como o objeto de análise são as políticas públicas para a inserção desses imigrantes no sistema educacional público de ensino, também não foram levantados dados da rede privada, apesar de representar 36,91% das matrículas da educação básica na cidade (INEP, 2020), posto que os dados da rede privada não apresentariam respostas sobre as políticas públicas adotadas ou a sua efetividade.

Para operacionalizar a coleta desses dados, foram remetidos ofícios aos órgãos competentes (APÊNDICE A e APÊNDICE B), a fim de obter as informações necessárias para responder as perguntas de partida (ANEXO A e ANEXO B), com base na Lei Federal nº 12.527 (BRASIL, 2011), de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A correspondência remetida aos órgãos públicos também foi fundamentada na base legal das localidades, notadamente legislações estadual e municipal, quais sejam, a Lei Estadual nº 14.804/2012 (PERNAMBUCO, 2012-a), regulamentada através do Decreto nº 38.787/2012 (PERNAMBUCO, 2012-b), e a Lei Municipal nº 17.866/2013 (RECIFE, 2013), regulamentada através do Decreto nº 28.527/2015 (RECIFE, 2015), as quais decorrem da Lei Federal nº 12.527 (BRASIL, 2011) e garantem ao cidadão, junto aos respectivos entes federativos, o direito constitucional de acesso às informações públicas.

#### 4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA LEVANTAMENTO DE DADOS

O questionário enviado, juntamente com os ofícios aos órgãos públicos que administram escolas no Município do Recife, foi estruturado com perguntas que permitissem a obtenção de dados a fim de responder aos objetivos da pesquisa. Para o levantamento dos dados que seriam essenciais à pesquisa, foi solicitado, tanto para a Secretaria de Educação do Recife, quanto para a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, respostas aos questionamentos.

As perguntas foram individualizadas e direcionadas, nas respectivas correspondências, de acordo com o órgão de destino, conforme se pode verificar nos apêndices deste estudo:

1. Quantas escolas públicas estaduais / municipais existem no município do Recife?
2. Quantas escolas públicas estaduais / municipais receberam imigrantes Venezuelanos?
3. Quais as escolas públicas estaduais / municipais que receberam imigrantes Venezuelanos?
4. As escolas públicas estaduais / municipais que receberam imigrantes Venezuelanos foram designadas para esse público em específico ou a escolha foi aleatória?
5. As escolas públicas estaduais / municipais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma estrutura específica para a recepção desse público?
6. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas estaduais / municipais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma formação prévia específica para a recepção desse público?
7. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas estaduais / municipais que receberam imigrantes Venezuelanos realizaram alguma capacitação específica para a recepção desse público? Qual a capacitação foi realizada? Qual a carga horária?
8. Relativo às escolas públicas estaduais / municipais que receberam imigrantes Venezuelanos, em relação ao ano de 2020, solicito os seguintes dados públicos:
  - a. Qual o total de alunos de cada instituição?
  - b. Qual o total de alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
  - c. Qual a quantidade de imigrantes Venezuelanos, em cada série (ano escolar), de cada instituição?
  - d. Qual a taxa de aprovação dos alunos em geral de cada instituição?
  - e. Qual a taxa de aprovação dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
  - f. Qual o desempenho dos alunos em geral de cada instituição?
  - g. Qual o desempenho dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
  - h. Qual a idade média dos alunos, por série, de cada instituição?
  - i. Qual a idade média dos alunos imigrantes Venezuelanos, por série, de cada instituição?
  - j. Quais os turnos de estudos ofertados em cada instituição?
  - k. Quais os turnos de estudos frequentados por imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
  - l. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, em geral, de cada instituição?
  - m. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, dos imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
  - n. Quais os projetos e ações voltados aos imigrantes Venezuelanos que vêm sendo desenvolvidos em cada instituição? Quando iniciaram, por data e local?

A técnica de coleta de dados utilizada, possibilitou a verificação de registros governamentais; portanto, dados oficiais sobre a inserção dos imigrantes nas redes de ensino, permitindo, desta forma, a análise das políticas públicas com informações oriundas dos próprios executores destas.

No processo de coleta de dados, apesar das disciplinas legais<sup>74</sup> que deveriam facilitar o acesso aos dados públicos, na realidade, quando a pesquisa buscou respostas ao questionário

<sup>74</sup> Lei Federal nº 12.527 (BRASIL, 2011) de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei Estadual nº 14.804/2012 (PERNAMBUCO, 2012-a), regulamentada através do Decreto nº 38.787/2012 (PERNAMBUCO, 2012-b); Lei Municipal nº 17.866/2013 (RECIFE, 2013), regulamentada através do Decreto nº 28.527/2015 (RECIFE, 2015), as quais decorrem da Lei Federal nº 12.527 (BRASIL, 2011).

estruturado, valendo-se da normativa vigente, encontrou um processo extremamente tumultuado, burocrático e complicado para a obtenção de dados que deveriam estar disponíveis para qualquer cidadão.

Após preparar os ofícios aos órgãos competentes (APÊNDICE A e APÊNDICE B), a pesquisa buscou informações sobre o adequado envio para os responsáveis a fim de obter as respostas que buscava.

A prefeitura do Recife disponibiliza em seu sítio eletrônico espaço dedicado para o envio de pedidos de acesso à informação<sup>75</sup>. Além desse canal, os pedidos também podem ser feitos de forma presencial, na Controladoria-Geral do Município (CGM) - 14º andar da PCR, no horário das 8h às 12h e 14h às 18h, ou por teleatendimento, através do (81) 3355-8457.

Em razão do momento de crise sanitária vivenciado durante a coleta de dados, no primeiro semestre de 2021, o atendimento presencial na Controladoria estava sem funcionar, o que impossibilitou o uso desse canal. Quanto ao teleatendimento, este se limitou a informar que os pedidos de acesso deveriam ser registrados pelo formulário disponível no sítio eletrônico, e que o atendimento se prestava apenas para suporte das dificuldades que o cidadão pudera encontrar no portal. Desta feita, restou, tão somente, o registro do pedido através do sítio eletrônico como meio de busca das respostas.

O pedido foi enviado através de ofício (Apêndice A), devidamente assinado pelo pesquisador, cidadão em pleno exercício de seus direitos e que não deveria ter maiores dificuldades para a obtenção de informações públicas e, teoricamente, de fácil acesso.

A solicitação recebeu o número de protocolo 2021.00525.0020.00000.3. Apesar de inexistir na legislação aplicável<sup>76</sup> obrigação de justificar o pedido de informações, no ofício enviado foi explicado o objetivo acadêmico das informações solicitadas e a origem da pesquisa.

Mesmo assim, uma semana após o registro do pedido, o pesquisador foi contatado, por telefone, por uma funcionária da Secretaria de Educação do Município, solicitando que fosse apresentado o projeto de pesquisa e informações de vínculo com a instituição. A solicitação foi confrontada com o questionamento sobre o direito constitucional devidamente regulamentado de acesso à informação, disponível a qualquer cidadão. Para evitar desgaste, as informações solicitadas foram enviadas para o endereço de e-mail indicado pela servidora.

---

<sup>75</sup> <<http://transparencia.recife.pe.gov.br/codigos/web/lai/pedidoInformacaoForm.php>>

<sup>76</sup> Lei Federal nº 12.527 (BRASIL, 2011) de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); Lei Estadual nº 14.804/2012 (PERNAMBUCO, 2012-a), regulamentada através do Decreto nº 38.787/2012 (PERNAMBUCO, 2012-b); Lei Municipal nº 17.866/2013 (RECIFE, 2013), regulamentada através do Decreto nº 28.527/2015 (RECIFE, 2015), as quais decorrem da Lei Federal nº 12.527 (BRASIL, 2011).

Posteriormente, contudo, além do que já fora apresentado, nova exigência foi feita pela administração pública, para que fosse concedido acesso aos dados requisitados. A secretaria de educação do município exigiu que fosse apresentado um ofício assinado pela instituição de ensino. Por essa razão, fora requisitado a coordenação do Programa de Pós-graduação em Direito da UNICAP o ofício em questão, que foi enviado para a prefeitura. Somente após esse processo, os dados foram fornecidos.

No primeiro envio das informações, foi verificado que estas vieram incompletas, sendo assinalado, nas questões não respondidas, que os setores que preencheram o formulário não eram responsáveis por aqueles dados. Realizado contato telefônico, foram efetuados vários encaminhamentos a outros setores da administração municipal. Um desafio para o pesquisador, que teve que dedicar bastante tempo na burocracia da administração municipal para obter os dados. Por fim, as respostas foram enviadas e serão apresentadas ao longo deste capítulo.

Com relação ao ofício enviado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, somente é ofertado o meio eletrônico para os pedidos de informação, através de uma aplicação disponibilizada em seu sítio eletrônico<sup>77</sup>.

O ofício foi enviado pelo sistema, e o pedido de Acesso à Informação foi registrado sob o nº 202167798. Ao ligar para a Ouvidoria, fora informado que o pedido estava em processamento e seria respondido no prazo legal.

Porém, após o prazo legal de 20 (vinte) dias,<sup>78</sup> o sistema registrou que o prazo havia sido prorrogado, conforme prevê a legislação, que possibilita a dilatação do prazo de resposta por mais 10 dias<sup>79</sup>. Passado mais esse prazo, nenhuma informação fora apresentada, e os contatos telefônicos restaram infrutíferos, razão pela qual foi necessário contatar o Ouvidor do Estado de Pernambuco, por teleatendimento, para registrar uma reclamação pela ausência de resposta.

Orientado pela ouvidoria, apresentou-se via sistema, um ‘recurso’ para que a solicitação fosse respondida, o qual foi registrado sob o nº 202183677. A orientação se mostrou um

---

<sup>77</sup> <<http://www.ouvidoria.pe.gov.br/>>

<sup>78</sup> Art. 15. Recebido o PAI e estando a informação disponível, o acesso será imediato, por meio do SIC, salvo exceção prevista no art. 14. § 1º Caso não seja possível o acesso imediato, o órgão ou entidade deve, no prazo de 20 (vinte) dias: I - enviar a informação ao endereço eletrônico informado; II - comunicar data, local e modo para realizar consulta à informação, efetuar reprodução ou obter certidão relativa à informação; III - comunicar que não possui a informação ou que não tem conhecimento de sua existência; IV - indicar, caso tenha conhecimento, o órgão ou entidade responsável pela informação ou que a detenha; ou V - indicar as razões da negativa, total ou parcial, do acesso. Lei Estadual nº 14.804/2012 (PERNAMBUCO, 2012-a).

<sup>79</sup> Art. 16. O prazo para resposta do PAI pode ser prorrogado por 10 (dez) dias, mediante justificativa encaminhada ao requerente antes do término do prazo inicial de 20 (vinte) dias. Lei Estadual nº 14.804/2012 (PERNAMBUCO, 2012-a)

contrassenso, posto que a figura do recurso seria aplicável para informações incorretas, inadequadas ou negadas<sup>80</sup>.

Neste momento, a pesquisa se viu em uma encruzilhada entre seguir a orientação da ouvidoria ou buscar amparo judicial para o pedido, já que a lei não disciplina a situação de silêncio da autoridade perante a qual as informações foram requisitadas.

Tentando obter os dados de forma mais célere, menos desgastante e menos custosa do que um procedimento judicial, optou-se por seguir a orientação da ouvidoria. Assim, o procedimento foi realizado, apresentando-se o novo pedido de resposta do requerimento anterior registrado como recurso, o qual foi registrado sob o nº 202183677 e, após mais algumas tentativas de reclamação via teleatendimento, recebeu-se o e-mail (Anexo B) com a resposta da solicitação, que será apresentada adiante.

A resposta recebida foi parcial, tendo sido informado que, na parte não respondida dos dados requisitados “Os itens não atendidos não possuem resposta” (Anexo B). Esses foram os caminhos percorridos para a obtenção dos dados da pesquisa, e os procedimentos utilizados para a coleta das informações.

Demonstrados os instrumentos e procedimentos para levantamento de dados, a dissertação apresenta os dados coletados, analisando o processo de inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema Educacional do Recife.

#### 4.3 OS DADOS DA INSERÇÃO DOS IMIGRANTES VENEZUELANOS NO SISTEMA EDUCACIONAL PÚBLICO DO RECIFE

Os dados coletados junto à Secretaria de Educação do Recife e a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco foram obtidos conforme os instrumentos e procedimentos explicitados no item antecedente.

Neste tópico, por seu turno, apresenta-se as respostas do questionário estruturado, com os dados fornecidos pelos órgãos responsáveis por seu controle e catalogação, bem como pela gestão do sistema educacional e aplicação das políticas públicas previstas na legislação.

No questionário estruturado, que compunha os ofícios enviados às secretarias de educação do município do Recife e do Estado de Pernambuco (APÊNDICE A e APÊNDICE

---

<sup>80</sup> Art. 20. No caso de negativa, por parte da autoridade administrativa, de acesso à informação ou de não fornecimento das razões da negativa do acesso, pode o requerente apresentar recurso no prazo de 10 (dez) dias, contado da ciência da decisão, à autoridade hierarquicamente superior à que exarou a decisão impugnada, que deverá apreciá-lo no prazo de 5 (cinco) dias, contado da sua apresentação. (Redação alterada pelo art. 1º do Decreto nº 40.221, de 24 de dezembro de 2013). Lei Estadual nº 14.804/2012 (PERNAMBUCO, 2012-a)

B), havia um total de 8 itens de questionamentos, sendo o oitavo subdividido em quatorze subitens.

As perguntas buscavam respostas em quatro grupos de conteúdo. Primeiramente, os números gerais da inserção escolar dos imigrantes venezuelanos levantando-se os quantitativos de estudantes matriculados, frente ao universo de alunos da rede de ensino e a quantidade de escolas que receberam os estudantes, bem como quais as escolas que os receberam.

Posteriormente, parte das perguntas pleiteava informações sobre o desempenho escolar dos imigrantes venezuelanos, bem como os dados de desempenho da rede de ensino e da escola que estão inseridos, para verificar eventual disparidade de desempenho entre o público-alvo do estudo e o universo de pesquisa em que estão inseridos.

Foram solicitadas informações sobre a capacitação escolar, abrangendo a preparação de infraestrutura e capacitação dos profissionais do estabelecimento com foco específico na recepção do público-alvo. E, por fim, perguntou-se sobre programas e ações desenvolvidos especificamente para a inserção dos imigrantes na rede de ensino. Esses dois últimos grupos de questionamentos foram formulados, objetivando-se a verificação das interferências de eventuais políticas desenvolvidas no desempenho educacional, questionado nas perguntas anteriores.

#### **4.3.1 Dados da inserção escolar dos imigrantes venezuelanos**

As primeiras perguntas do questionário estruturado (APÊNDICE A e APÊNDICE B), eram a quantidade total de escolas de cada rede de ensino, na cidade do Recife, a quantidade de escolas que receberam imigrantes Venezuelanos e a listagem com o nome das escolas que receberam esses estudantes.

Na primeira pergunta, o município do Recife, por meio de sua secretaria de educação, respondeu que a rede municipal era composta por 231 escolas, 50 creches e 41 creches-escolas (ANEXO A) no ano de 2020, o que totaliza 322 estabelecimentos. Destaca-se que esse dado contradiz a informação que o próprio município forneceu ao censo escolar, também de 2020, onde informa que a rede municipal, em maio de 2020, é composta de 316 estabelecimentos (INEP, 2020). Essa divergência de dados, embora pequena, mostra um pouco de desorganização da gestão da rede. Se o município não consegue nem ter dados consistentes de quantas escolas a rede possui, a gestão do sistema fica prejudicada.

A informação da secretaria de educação do governo do estado também tem uma divergência, mas bem menor. Enquanto na resposta (ANEXO B) ao ofício enviado, a gestão da rede informa possuir 158 escolas, no Censo de 2020 consta que a rede estadual, no município do Recife, é formada por 159 estabelecimentos (INEP, 2020).

A conclusão obtida a partir de comparação feita, embora não traga uma resposta direta aos questionamentos da pesquisa, compõe, indiretamente, uma evidência de um sistema que ainda carece de adequado planejamento e de priorização por parte das administrações públicas.

Com relação às escolas que receberam alunos Venezuelanos, a secretaria estadual informa que foram 26 (ANEXO B), listando-as<sup>81</sup>.

A secretaria municipal de outro norte, aponta que os alunos Venezuelanos foram recebidos em 7 estabelecimentos da sua rede, sendo 6 escolas e 1 creche-escola (ANEXO A) informando seus nomes<sup>82</sup>.

Quando questionados se “As escolas públicas municipais/estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos foram designadas para esse público em específico ou a escolha foi aleatória?” (APÊNDICE A e APÊNDICE B), a secretaria municipal informou que “As unidades que receberam foram por solicitação dos responsáveis pela criança” (ANEXO A), enquanto a secretaria estadual informou que “Foram escolhidas pelas próprias famílias de Venezuelanos” (ANEXO B), demonstrando, em ambos os casos, que houve uma ampla liberdade de escolha, mas que não houve planejamento prévio para direcionamento a algum estabelecimento mais preparado e capacitado para a recepção desse público.

No estudo do OBMigra, mencionado nos capítulos anteriores, foi apontado a dependência que os imigrantes Venezuelanos têm da rede pública de ensino, já que, a grande maioria deles não frequenta estabelecimentos privados, como pode ser verificado nos seguintes trechos do relatório, que tratam desse aspecto, tanto em relação à educação infantil, como em relação ao ensino fundamental:

[...] a nacionalidade da criança passou a ser preponderante na escolha do equipamento. Entre os principais países, as crianças nascidas nos Estados Unidos (76,8%), Japão

<sup>81</sup> ESCOLA ALUÍSIO GERMANO; EREM JOSÉ DE LIMA JÚNIOR; EREM JOÃO CAVALCANTI PETRIBU; ESCOLA SÃO JOSÉ; ESCOLA PROFESSOR ADERBAL JUREMA; EREM SANTOS COSME E DAMIÃO; EREM JOÃO PESSOA GUERRA; ESCOLA PEDRO BARROS FILHO; EREM PROFESSOR BENEDITO CUNHA MELO; EREM CONDE PEREIRA CARNEIRO; EREM TITO PEREIRA DE OLIVEIRA; EREM POETA MAURO MOTA; EREM JOSÉ MARIO ALVES DA SILVA; ESCOLA TORQUATO DE CASTRO; EREM SENADOR ADERBAL JUREMA; EREM CLOTILDE DE OLIVEIRA; EREM JARBAS PERNAMBUCANO; EREM SIZENANDO SILVEIRA; ESCOLA BRIGADEIRO EDUARDO GOMES; EREM APOLÔNIO SALES; EREM FERNANDO MOTA; EREM AMAURY DE MEDEIROS; ESCOLA MONSIEHOR JOSÉ KEHRLE; ESCOLA PROFESSOR JORGE DE MENEZES; EREM OLAVO BILAC; ESCOLA ANTÔNIO CASSIMIRO (ANEXO B, p.1)

<sup>82</sup> CIDADAO HERBERT DE SOUZA; PEDRO AUGUSTO; JOAO AMAZONAS; VIRGEM PODEROSA; DARCY RIBEIRO; CLARICE LISPECTOR; NOSSA SENHORA DA PENHA (ANEXO A, p. 2)

(74,8%), França (67,3%) e Portugal (51,1%) frequentavam, na maioria dos casos, creches e pré-escolas privadas. Já para os nascidos no hemisfério sul a alternativa principal foram os equipamentos municipais, com destaque para os venezuelanos (91,3%) e haitianos (84,8%), como demonstrado abaixo na Tabela 3. (OLIVEIRA, CAVALCANTI, COSTA, 2020, p. 217)

Mais uma vez, a escolha pelo tipo estabelecimento de ensino guardou forte relação com o lugar de nascimento do aluno. Entre os dez principais países, os estudantes oriundos do hemisfério norte optaram, em maior medida, pela rede privada - estadunidenses (49,9%), japoneses (39,1%) e espanhóis (36,5%), ficando a exceção entre as crianças portuguesas (26,5%), cuja a preferência se deu pelas escolas municipais (43,3%). Do Sul Global apenas os bolivianos destoaram, com a maioria dos alunos matriculada na rede estadual (56,3%), característica que deve ser mais investigada de modo a possibilitar melhor compreensão sobre essa motivação. (OLIVEIRA, CAVALCANTI, COSTA, 2020, p. 223)

Portanto, as políticas públicas de acolhimento na rede de ensino são de fundamental importância para os imigrantes de origem Venezuelana que aportam no Brasil, número este que veio crescendo ao longo da década passada:

Na última década, o número de alunos imigrantes na educação infantil seguiu tendência crescente entre 2010 e 2014, declinou no período 2015 a 2016 e retomou ritmo de crescimento a partir de 2017, muito em decorrência do aumento nos fluxos migratórios venezuelanos. Conforme demonstrado no Gráfico 1, ao todo, foram 108,8 mil matrículas nessa etapa de ensino. (OLIVEIRA, CAVALCANTI, COSTA, 2020, p. 214)

Embora seja importante que a escola escolhida seja próxima da residência, facilitando a vida dos alunos e de seus responsáveis ante a necessidade de deslocamentos (MÜLLER; MONASTERIO; DUTRA, 2018), a preparação do estabelecimento de ensino também é crucial para a sua adaptação, devendo ser preparado em termos de infraestrutura, recursos e capacitação docente, para o trato multicultural dos discentes, sejam nacionais, sejam os migrantes, que passam a integrar aquela comunidade escolar (ESTER SÁNCHEZ, 2016).

Sanchez conclui que não se pode admitir os sistemas que segregam as minorias em seus próprios nichos, por isolá-los da realidade multicultural da sociedade, como também não se pode admitir os sistemas que impõem a cultura predominante, aniquilando as culturas minoritárias. É preciso, portanto, o desenvolvimento da multiculturalidade com as culturas majoritárias e minoritárias convivendo e interagindo:

Nos contextos multiculturais, terão de ser rejeitados aqueles sistemas educacionais que buscam impor os valores e princípios supostamente universais projetados pela cultura hegemônica. Esse modelo assimilacionista impõe aos sujeitos pressupostos culturais específicos, na convicção de que só assim será possível alcançar uma verdadeira igualdade de oportunidades. O desenraizamento cultural e afetivo que gera no imigrante levará ao aniquilamento de qualquer possibilidade de realizar o livre desenvolvimento de sua personalidade. Também devem ser descartados aqueles modelos educacionais que defendem cada cultura para estabelecer seu próprio programa educacional, desconectando o indivíduo da realidade de convivência entre culturas com princípios definidores amplamente divergentes.

Neste sentido, impõe-se uma estratégia intercultural em que a estratégia baseada no diálogo aberto e no consenso entre as diferentes comunidades culturais deve

prevalecer. O modelo intercultural irá promover a relação entre indivíduos com diferentes culturas, sabendo o que eles têm em comum e cada um deles beneficiando da diversidade que cada cultura oferece. Será o caminho para uma convivência baseada na ideia de assegurar o respeito mútuo entre os imigrantes e os cidadãos originários da sociedade de acolhimento, garantindo o desenvolvimento da identidade cultural dos indivíduos que integram o grupo social. (ESTER SÁNCHEZ, 2016, p. 150-151, tradução nossa<sup>83</sup>)

A escolha do estabelecimento de ensino, mais próximo da residência, é fomentada pela própria legislação<sup>84</sup> (LDB) que disciplina que a eleição da instituição pode ser feita com base nesse critério (BRASIL, 1996).

No caso dos imigrantes, por seu turno, essa regra pode ir de encontro ao princípio do melhor interesse da criança, razão da norma mencionada, pois perde o seu objetivo quando a escola mais próxima não dispõe de meios adequados a receber um estudante estrangeiro. Nesse contexto, é necessária a capacitação de toda a comunidade acadêmica, inclusive dos discentes, para a assimilação da multiculturalidade que se fará presente no dia a dia de todos. Como explicam Tonetto e Gomes (2021, p. 720-721), em estudo sobre os obstáculos educacionais às crianças refugiadas, no Brasil, sobre a importância da compreensão da multiculturalidade no ambiente escolar:

A educação como direito humano evidencia a importância das experiências fora do ambiente educacional e incorpora, criticamente, na forma de ensinar. Não se pode mais conceber a ideia de que crianças refugiadas abandonem todos seus valores, hábitos, cultura, idioma para serem incluídos e não discriminados. Compreender e valorizar essas diferenças dentro do ambiente educativo é fundamental para a concretização dos princípios educacionais estabelecidos pela legislação vigente (TONETTO; GOMES, 2021, p. 721).

---

<sup>83</sup> *En los contextos multiculturales habrá que rechazar aquellos sistemas educativos que pretenden imponer los valores y principios supuestamente universales que proyecta la cultura hegemónica. Este modelo asimilacionista impone a los sujetos unos concretos presupuestos culturales en la creencia en que esta será la única manera de lograr la igualdad real de oportunidades. El desarraigo cultural y afectivo que genera en el inmigrante conducirá a la aniquilación de cualquier posibilidad de realización del libre desarrollo de su personalidad. Deberán también desecharse aquellos modelos educativos que defienden que cada cultura establezca su propio programa educativo desconectando al individuo de la realidad que supone la convivencia entre culturas con principios definitorios en gran medida divergentes. Se impone en este sentido una estrategia intercultural en la que debe primar la estrategia basada en el diálogo abierto y el consenso entre las diferentes comunidades culturales. El modelo intercultural fomentará la relación entre individuos con diferentes culturas conociendo lo que poseen en común y beneficiándose cada uno de ellos de lo que de diverso ofrece cada cultura. Será la forma de lograr una convivencia basada en la idea de asegurar el respeto mutuo entre los inmigrantes y los ciudadanos originarios de la sociedad receptora, garantizando el desarrollo de la identidad cultural de los individuos que conforman el grupo social. (ESTER SÁNCHEZ, 2016, p. 150-151, texto original)*

<sup>84</sup> LDB - Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008). (BRASIL, 1996)

Como pode ser visto do relatório do OBMigra, a ausência de políticas públicas com essa finalidade prejudica, principalmente, os alunos imigrantes oriundos do “sul global”, conjunto de nações menos desenvolvidas e de menores recursos financeiros (OLIVEIRA, CAVALCANTI, COSTA, 2020). Portanto, marginaliza-se o imigrante dessas origens. Assim, seria importante que os alunos imigrantes pudessem ter acesso a escolas preparadas para os receber de maneira adequada, da mesma forma que também é relevante que os alunos frequentem estabelecimentos próximos de suas casas.

Em razão do momento de crise sanitária em que foi desenvolvida a pesquisa, com restrições físicas aos estabelecimentos de ensino, o estudo não acessou as escolas listadas, a fim de averiguar o desenvolvimento de ações pontuais pelos gestores, que superassem a falta de políticas de governo com esse objetivo.

Também não foi possível a verificação de eventuais disparidades de rendimento escolar, como será abordado no próximo tópico, que pretendia verificar eventuais diferenças entre o rendimento escolar dos migrantes não nacionais frente aos demais alunos.

#### **4.3.2 Dados do desempenho escolar dos imigrantes venezuelanos**

Em relação ao desempenho escolar, o questionário estruturado buscava informações sobre os resultados de avaliações e das taxas de distorção idade-série<sup>85</sup>, tanto em relação aos imigrantes venezuelanos, bem como os dados da rede de ensino como um todo e das escolas que receberam o público-alvo, em particular, na tentativa de verificar eventual disparidade de desempenho entre o público-alvo do estudo e o universo de pesquisa em que estão inseridos, tanto em relação a escola, como frente a rede de ensino.

Com esse objetivo, portanto, o questionário perguntou, nos 14 subitens do item 8, em relação a essas escolas em específico:

- a. Qual o total de alunos de cada instituição?
- b. Qual o total de alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
- c. Qual a quantidade de imigrantes Venezuelanos, em cada série (ano escolar), de cada instituição?
- d. Qual a taxa de aprovação dos alunos em geral de cada instituição?
- e. Qual a taxa de aprovação dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
- f. Qual o desempenho dos alunos em geral de cada instituição?
- g. Qual o desempenho dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
- h. Qual a idade média dos alunos, por série, de cada instituição?
- i. Qual a idade média dos alunos imigrantes Venezuelanos, por série, de cada instituição?

<sup>85</sup> A distorção idade-série é o indicador educacional que permite acompanhar o percentual de alunos, em cada série, que têm idade acima da esperada para o ano em que estão matriculados. (INEP, 2020)

- j. Quais os turnos de estudos ofertados em cada instituição?
- k. Quais os turnos de estudos frequentados por imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
- l. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, em geral, de cada instituição?
- m. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, dos imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
- n. Quais os projetos e ações voltados aos imigrantes Venezuelanos que vem sendo desenvolvidos em cada instituição? Quando iniciaram por data e local?

A Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco se limitou a apresentar dados apenas dos subitens a., b. e c., informando, com relação aos demais, que “Os itens não atendidos não possuem resposta” (ANEXO B). Das informações fornecidas, apenas é possível verificar que há 58 imigrantes, nas 26 escolas da rede estadual que receberam alunos de origem Venezuelana (ANEXO B). Nessas escolas, somadas, há um total de 18926 alunos matriculados, e a falta de dados sobre o desempenho dos alunos Venezuelanos demonstra a falta de controle e de política pública específica voltada a eles.

Já a Secretaria de Educação do Município do Recife, por sua vez, respondeu aos subitens a., b., c., d., h., i., j., k. e l. (ANEXO A). Em relação aos subitens e. e m., a Secretaria informou não possuir informação por nacionalidade: “Não possuímos a informação detalhada por nacionalidade” (ANEXO A), o que demonstra a falta de controle das métricas para a análise de eventual dificuldade de desempenho dos imigrantes, prejudicando a coleta de dados e a construção de evidências para a verificação de disparidades de rendimento entre nacionais e não nacionais (ANEXO A).

Nos subitens f., g. e n., a Secretaria Municipal informou que “Estas questões não são de competência deste setor” (ANEXO A). Questionados, por e-mail, sobre a resposta não fornecida e sobre qual o setor competente para sua obtenção, a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica respondeu ao item n., e informou que a resposta aos itens f. e g., poderiam ser obtidas junto ao setor responsável pela avaliação acadêmica dos alunos, qual seja, o Núcleo de Avaliação do Recife “NARE - 3355 5966 - Solicitar informações de como ver a viabilidade de resposta” (ANEXO A).

Encaminhada a solicitação ao NARE, o setor respondeu que “[...] em razão da pandemia, as escolas aprovaram todos os estudantes com nota acima de 6,0, o que representou mais de 90% dos estudantes [...]”, respondendo de forma genérica e parcial ao questionamento do subitem f., em relação ao desempenho geral de cada instituição (ANEXO A).

Com relação ao subitem g., relativo ao desempenho específico dos alunos Venezuelanos, o NARE respondeu que “[...] infelizmente a SIORE que responde pelo fluxo não enviou resposta até o momento do envio desta resposta [...]” (ANEXO A). Embora a

pesquisa tenha insistido na obtenção do dado faltante, até a conclusão da redação dessa dissertação, a resposta não tinha sido enviada, o que aponta, diante do que fora apresentado nos subitens e. e m., para a falta de informação segregada por nacionalidade, já que, aqueles subitens tiveram como retorno que “Não possuímos a informação detalhada por nacionalidade” (ANEXO A).

Os dados apresentados pelo NARE, limitam-se a informar que, dos 14 estudantes Venezuelanos matriculados na rede municipal de ensino no ano de 2020, dois solicitaram transferência antes da conclusão do ano letivo, e ou outros 12 foram aprovados, sem fornecer maiores detalhes sobre o desempenho escolar e o aproveitamento em relação à aprendizagem.

Como anteriormente assinalado, em razão do momento de pandemia em que foi desenvolvida essa dissertação, no qual vivenciou-se restrições físicas aos estabelecimentos de ensino, o estudo não pode acessar às escolas listadas, a fim de averiguar o desenvolvimento de ações pontuais pelos gestores dos estabelecimentos, que superassem a falta de políticas de governo com esse objetivo. Pontua-se, assim, que podem ser dados que permitam, em estudos futuros, uma outra abordagem do tema, para investigar esse mesmo problema.

Pode-se concluir, todavia, em relação aos alunos da rede municipal de ensino do Recife, que todos os imigrantes Venezuelanos dessa rede de ensino tiveram rendimento superior a 60%, já que o Núcleo de Avaliação do Recife informou que “[...] as escolas aprovaram todos os estudantes com nota acima de 6,0 [...]” e os 12 estudantes Venezuelanos que concluíram o ano escolar na rede municipal foram aprovados (ANEXO A).

### **4.3.3 Dados da capacitação escolar (infraestrutura e capacitação dos profissionais)**

Sobre a capacitação escolar, a pesquisa investigava se havia algum planejamento de infraestrutura e capacitação do corpo docente, e administrativo das escolas, para a recepção do público-alvo, a fim de auxiliar na sua inserção escolar.

Com essa finalidade, a pesquisa questionou se as escolas “[...] que receberam imigrantes Venezuelanos, possuem alguma estrutura específica para a recepção desse público?” (APÊNDICE A e APÊNDICE B), como também perguntou sobre a capacitação dos profissionais que laboram nos estabelecimentos, professores e funcionários, se “[...] possuem alguma formação prévia específica para a recepção desse público?” e se esses profissionais “[...]”

realizaram alguma capacitação específica para a recepção desse público? Qual a capacitação foi realizada? Qual a carga horária?” (APÊNDICE A e APÊNDICE B).

A secretaria estadual de educação respondeu as três perguntas de forma negativa, informando que não havia formação prévia dos profissionais direcionada à recepção e integração escolar de alunos imigrantes, nem houve capacitação específica com essa finalidade, além de não ter sido preparada nenhuma estrutura específica para a recepção desses estudantes. (ANEXO B, p. 2).

A secretaria municipal, num primeiro momento, limitou-se a informar que “Estas questões não são de competência deste setor” (ANEXO A, p. 2 e 5). Questionados pelo mesmo e-mail do tópico anterior, sobre a resposta não fornecida e sobre qual o setor competente para a obtenção das respostas, a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica informou que a pergunta sobre a estrutura deveria ser direcionada a SEINFRA, Secretaria Executiva de Infraestrutura, órgão da Secretaria de Educação, informando os dados para contato “SEINFRA - 33559105 - Solicitar informações de como ver a viabilidade de resposta” (ANEXO A).

Em relação às perguntas sobre formação prévia e capacitação ofertadas, houve orientação de que essas deveriam ser enviadas para a EFER – Paulo Freire, Escola de Formação de Educadores do Recife Professor Paulo Freire: “EFER - efaer.paulofreire@educarecife.com.br 33555851- Solicitar informações de como ver a viabilidade de resposta” (ANEXO A).

Direcionados os questionamentos, conforme orientação, a escola municipal de formação e capacitação de professores EFER – Paulo Freire jamais retornou à solicitação. A SEINFRA, apesar de responder, se limitou a redirecionar o pedido para a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, setor ao qual tivemos contato com a assistente direta da Secretária, que informou, por contato telefônico, que não houve desenvolvimento de nenhuma formação específica ou criação de infraestrutura especial para a inserção dos imigrantes Venezuelanos, os quais foram inseridos em turmas regulares nas escolas escolhidas pelos genitores, e seguiram o ciclo de ensino das turmas em que foram alocados.

Como visto anteriormente, no capítulo 2 dessa dissertação, o estudo sobre a inserção de Imigrantes Haitianos do município de Porto Velho – RO aponta que a questão linguística é um dos maiores desafios a ser enfrentado no processo de inserção escolar dos imigrantes (PEREIRA; SILVA; PETERS, 2019).

Desse modo, ao não desenvolver infraestruturas específicas com ferramentas para tradução e adaptação cultural, nem capacitação adequada do corpo docente e dos demais funcionários dos estabelecimentos de ensino para lidar com a diferença cultural e linguística

desses alunos, as gestões das redes de ensino os relegam a própria sorte, simplesmente inserindo-os num sistema de ensino que não está capacitado para recebê-los.

Relativamente aos métodos de avaliação, naquele estudo foram obtidas informações sobre como as provas eram aplicadas:

Com relação à inserção dos estudantes imigrantes, as provas foram aplicadas pela própria escola, assim como a classificação nas séries. Uma das grandes dificuldades é a questão da compreensão linguística, especialmente com os estudantes de ascendência haitiana. A equipe escolar, mesmo com esforços, tem dificuldades para reconhecer o nível de aprendizagem destes alunos e assim seu rendimento e inclusão social ficam comprometidos. (PEREIRA; SILVA; PETERS, 2019, p. 150)

Infelizmente, com relação ao Município de Recife, não foram apresentados dados para essa discussão.

A Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE (BRASIL, 2020) disciplinou alguns procedimentos e diretrizes que devem ser observados pelas escolas a fim de assegurar que a inserção do imigrante ocorra de forma a garantir o seu Direito à Educação<sup>86</sup> (BRASIL, 2020, Artigo 6º).

Ao não promover a adequada capacitação de professores e funcionários para auxiliar na integração e inclusão dos alunos imigrantes, a prefeitura do Recife e o Estado de Pernambuco, por suas secretarias de educação, ignoram a regulamentação, violando, desta forma, o Direito à Educação desses imigrantes Venezuelanos que estão inseridos nas redes de ensino, deixados ao acaso para se adaptar ao local.

A omissão dos governos locais no Recife também está em desconformidade com o que disciplina a Base Nacional Comum Curricular, que traz como mandatário o respeito à língua de origem como política a ser observada nas escolas e o combate aos preconceitos linguísticos: “[...] relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2018-b, p. 70). Esse cenário aponta um descompasso que há entre as ações (ou falta delas) de implementação de políticas públicas que efetivem o acesso aos Imigrantes e as previsões legais ou as regulamentações de ensino.

---

<sup>86</sup> Art. 6º As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; e VI – oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (BRASIL, 2020)

O cumprimento dessas diretrizes pelas redes locais de ensino dos estados e municípios, inclusive, servem de parâmetro para verificar se eles estão garantindo aos imigrantes o seu Direito à Educação (BRASIL, 2020, Artigo 6º), o que não pode ser afirmado no sistema de ensino do Recife, já que está inerte a regulamentação do tema nas esferas municipal e estadual de gestão de estabelecimentos de ensino, violando, assim, o Direito à Educação.

O marco normativo criado com a publicação da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE (BRASIL, 2020), é de fundamental importância para direcionar a gestão escolar em todo o país a fim de enfrentar os desafios dessa inserção educacional, já que os problemas vão muito além da mera oferta de vagas e efetivação da matrícula:

A matrícula é apenas o primeiro desafio. Outros dilemas complexos são demandados pelo contexto escolar, como as avaliações classificatória, reclassificatória [sic], lacuna, a operacionalização de testes de localização, a aceitação dos professores e dos demais estudantes, as estratégias didáticas de alfabetização em Língua Portuguesa, entre outros. Observa-se que a escola é rota da migração para assegurar direitos humanos. Por este motivo, torna-se tão urgente quanto fundamental que os educadores se envolvam efetivamente nesse debate com proposições de caminhos para que os desejos vençam os desafios. (PEREIRA; SILVA; PETERS, 2019, p. 148)

As disposições da Resolução nº 1 de 2020 do CNE (BRASIL, 2020) tentam solucionar parte dessas demandas para melhor promover a inserção educacional do Imigrante que chega ao Brasil, ao prever avaliações e exames de nivelamento no idioma de origem dos alunos não-brasileiros, capacitação de professores e funcionários para lidar com esses alunos, valorização cultural de sua origem, ensino de Português, desburocratização dos processos de revalidação de diplomas e certificados, dispensa da exigência de tradução juramentada de documentação comprobatória de escolaridade, matrícula de imigrantes não documentados, matrícula de quem esteja com prazos de validade dos documentos apresentados expirados, ou em situação migratória irregular, inserção escolar conforme desenvolvimento e faixa etária para quem não consegue comprovar escolaridade, “certificação de saberes, a partir de exames supletivos, do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)”, não segregação entre nacionais e estrangeiros (BRASIL, 2020).

A capacitação permanente é um desafio para os gestores das redes de ensino, que precisam adequar de forma continuada seus recursos humanos e sua infraestrutura às mudanças da sociedade na velocidade que o mundo atual pede, onde tudo é acelerado:

A sociedade atual se desenvolve em um quadro de mudanças sociais, econômicas e tecnológicas rápidas e aceleradas, presentes nas esferas administrativa, técnica, política, cultural e educacional, o que obriga as pessoas a desenvolverem

competências e capacidades para atuar em um contexto de diversidade, dinâmica e relacionamentos globais complexos. (CLEMENTE, 2012, p. 155, tradução nossa<sup>87</sup>)

Nas escolas públicas, esse processo é ainda mais difícil, ante a burocracia do sistema e toda a morosidade que envolve a administração de recursos públicos. Mas a inação não deveria ser uma opção. Como ficou claro no estudo legislativo apresentado ao longo dessa dissertação, a legislação já preceitua que devam ser desenhadas, e efetivamente implementadas, políticas para uma melhor integração do aluno imigrante.

Porém, o resultado desse estudo aponta que, na cidade do Recife, não foram adotadas ações pelos gestores das redes de educação com a finalidade de melhorar a integração dos imigrantes Venezuelanos.

Em que pese o objeto desse estudo ser somente sobre os imigrantes Venezuelanos, a omissão aqui apontada atinge a todos os imigrantes que aportem no Recife e ingressem na sua rede pública de ensino. Qualquer aluno que não tenha o Português como língua materna, ou que tenha origem linguística diversa da local, não terá qualquer programa ou política pública para a sua integração.

Essa omissão vai na contramão do que vem sendo desenvolvido em outras capitais e que pode servir de exemplo de política pública a ser adotada no Recife. Em recente estudo de iniciativas para o ensino de Português como Língua de Acolhimento – PLAc, NEVES e DINIZ (2018) demonstram as experiências desenvolvidas em São Paulo, Curitiba e Belo Horizonte, que possuem o intuito de melhorar a integração escolar de alunos que não tenham o Português como língua materna. As iniciativas envolvem capacitação docente (São Paulo, Curitiba e Belo Horizonte) e suporte direto aos alunos estrangeiros (Belo Horizonte), como demonstram no estudo:

Na cidade de São Paulo, a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), foi criado um projeto pioneiro, denominado *Portas Abertas: Português para Imigrantes*, cujo objetivo é “estabelecer e garantir o ensino de português para imigrantes de forma gratuita, contínua e capilarizada, dentro da estrutura física e por meio dos recursos humanos da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2017a). Conforme a portaria que institui o programa, tais cursos são ministrados por professores efetivos da Rede Municipal – preferencialmente, de Português no Ensino Fundamental II e Médio –, que deverão, obrigatoriamente, ter concluído o curso específico sobre o ensino de português para imigrantes oferecido pela SME e pela SMDHC (*idem*, 2017b). A capacitação dos professores e a elaboração dos materiais didáticos são apoiadas pelo Centro de Línguas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).

<sup>87</sup> *La sociedad actual se desenvuelve en un marco de rápidos y acelerados cambios sociales, económicos y tecnológicos que se hacen presente en las esferas administrativas, técnicas, políticas, culturales y educacionales, que obliga a las personas a desarrollar habilidades y capacidades de actuar en un contexto de relaciones globales diversas, dinámicas y complejas.* (o respeito a língua de origem como política a ser observada nas escolas, 2012, p. 155, texto original)

Em Curitiba, em abril e maio de 2018, um curso sobre PLAc, com 80h/aula presenciais, foi oferecido a professores da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná (cf. RUANO; OLMO; ALMEIDA, no prelo). Os docentes responsáveis pela oferta do curso – alguns dos quais formados pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) – foram selecionados por meio do edital de credenciamento n. 44/2017 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2017).

Já em Belo Horizonte, por meio de uma parceria entre o Núcleo de Línguas Estrangeiras da Secretaria Municipal de Educação e a Faculdade de Letras (FALE) da UFMG estabelecida em janeiro de 2018, graduandos em Letras têm ministrado, no contraturno, aulas de PLAc para crianças e adolescentes estrangeiros matriculados em escolas de Ensino Básico. Além disso, encontros com professores e outros profissionais da educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte têm sido organizados no âmbito do *Ciclo de Debates em Português como Língua de Acolhimento no Ensino Básico* (cf. DINIZ; MIRANDA, 2018).

É fundamental que políticas como essas ganhem força nas IES do país. Dados do Observatório das Migrações em São Paulo evidenciam um processo de capilarização das migrações internacionais no Brasil: dos 5.570 municípios brasileiros, 3.432 registraram pelo menos um imigrante internacional entre 2010 e 2015 (BOHEM, 2018). É enganoso, portanto, pensar que apenas instituições localizadas nas metrópoles devem formar professores para o trabalho com PLAc no Ensino Básico. O Brasil necessita de uma política federal para a formação de professores de PLA, para o trabalho com estrangeiros e brasileiros que não têm o português como língua materna, seja nas escolas de Ensino Básico, seja em outros contextos. (NEVES; DINIZ, 2018, p. 99-100).

Sem a efetiva implementação da previsão normativa, por meio de ações concretas nela descritas, a previsão das normas não terá eficácia. Assim, aponta-se como resultado desse estudo que, nesse aspecto, a rede de educação do Município do Recife e do Estado de Pernambuco na cidade não tem adotado ações concretas com essa finalidade, descumprindo, portanto, a regulamentação estabelecida.

Exemplos como as iniciativas desenvolvidas em São Paulo, Curitiba e Belo Horizonte (NEVES; DINIZ, 2018) podem servir de norte aos gestores da rede de educação básica da capital Pernambucana para criarem ações, programas e políticas com essa finalidade.

#### **4.3.4 Programas e ações desenvolvidos para a inserção dos imigrantes**

Da mesma forma que não houve nenhuma preparação de infraestrutura ou capacitação do corpo de funcionários e professores para a recepção dos alunos imigrantes, também não foram desenvolvidas ações ou programas com essa finalidade, é o que indicam as respostas obtidas nos ofícios enviados às secretarias de educação.

Questionadas sobre “projetos e ações voltados aos imigrantes Venezuelanos que vêm sendo desenvolvidos em cada instituição? Quando iniciaram por data e local?” (APÊNDICE A e APÊNDICE B), as secretarias de educação do Estado de Pernambuco e do Município do

Recife responderam, respectivamente, que “Os itens não atendidos não possuem resposta” (ANEXO B) e “Estas questões não são de competência deste setor” (ANEXO A).

Com relação ao retorno da rede estadual, a secretaria informa não possuir resposta, o que indica que não há ações e programas com essa finalidade. A secretaria de educação do município, por seu turno, afirmou que não seria o setor responsável para responder ao questionamento.

Perguntados, por e-mail, junto aos questionamentos das subseções anteriores sobre a resposta não fornecida e sobre qual o setor competente para a obtenção dos dados, a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica informou que os estudantes são inseridos no planejamento educacional comum, padrão das escolas, chamado de PPP, ou seja, não são desenvolvidos programas ou ações específicas para os alunos imigrantes:

Os estudantes são incluídos, dentro do PPP (Projeto Político Pedagógico), que tem como objetivo, indicar a direção a seguir tanto na esfera administrativa quanto na pedagógica para toda comunidade escolar, reconhecendo e concretizando a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações que direcionem o andamento da escola. (ANEXO A).

A forma de inserção adotada cumpre o que prevê o artigo 6º, III, da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE, que define como diretriz a “III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns” (BRASIL, 2020), apesar de não cumpridas as demais diretrizes do artigo<sup>88</sup> que preceitua ações concretas para tal.

A omissão da administração pública, ao elaborar e implementar um programa de ações que promovam a adequada inserção escolar do imigrante, nas redes municipal e estadual de ensino do Recife, tolhe o Direito à Cidadania ao obstaculizar o Direito de Acesso à Educação a eles, deixando de cumprir com preceito fundamental estipulado no artigo 205 da Constituição (Brasil, 1988).

As políticas de acolhimento deveriam ter o objetivo de integrar toda a comunidade, nacionais e imigrantes, através de “[...] uma estratégia intercultural em que a estratégia baseada no diálogo aberto e no consenso entre as diferentes comunidades culturais” (ESTER SÁNCHEZ, 2016, p. 150-151, tradução nossa<sup>89</sup>), a fim de alcançar os objetivos traçados nas

<sup>88</sup> I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; VI – oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (BRASIL, 2020, artigo 6º, da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE)

<sup>89</sup> “[...] una estrategia intercultural en la que debe primar la estrategia basada en el diálogo abierto y el consenso entre las diferentes comunidades culturales. (ESTER SÁNCHEZ, 2016, p. 150-151, texto original)

diretrizes previstas no artigo 6º, da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, mencionados acima.

Essas orientações possuem o intuito de evitar práticas discriminatórias, de se prevenir atitudes e práticas de *bullying*, racismo e xenofobia, com a oportuna capacitação docente e dos funcionários das escolas de acolhimento, para a adequada inclusão dos imigrantes, a realização de atividades que valorizem a cultura dos alunos não nacionais, que ali estão sendo acolhidos, e a adequação do ensino do português para os não nacionais, como língua de acolhimento para os que não o tem como língua materna, pois, “[...] a educação deve possibilitar a essas crianças uma acolhida solidária, a partir do diálogo horizontal entre crianças e professores/as, e do respeito às diferenças culturais, linguísticas, raciais e sociais” (TONETTO; GOMES, 2021, p. 720).

Como demonstrado no problema de pesquisa, apresentado na introdução dessa dissertação, a omissão de ações com esses objetivos tem consequências não só no desempenho escolar, como também no desenvolvimento psicossocial deles, como apontam Nevez e Diniz (2018, p. 103), em estudo sobre o tema:

[...] Em nome do “respeito às singularidades” de estudantes de grupos minoritarizados, tendo em vista seus “déficits de letramento”, docentes adotam, não raras vezes, atitudes como “Ah, deixa pra lá. Ele não entende mesmo”, que acabam por limitar as oportunidades dos alunos de avançarem na sua proficiência em português. Timidez, desinteresse e rebeldia também são algumas características por vezes atribuídas àqueles que não se comportam, em sala de aula, como “deveriam”.

Em casos mais extremos, estudantes com baixo rendimento escolar são mesmo patologizados, conforme notícia veiculada pelo Estado de São Paulo (BRANDALISE, 2017). Segundo esse texto, um grande contingente de discentes estrangeiros matriculados nas escolas da cidade de São Paulo tem sido encaminhado a unidades de saúde para avaliação médica e psicológica, numa proporção muito maior quando comparada aos alunos brasileiros. [...] (NEVEZ; DINIZ, 2018, p. 103)

Essa omissão é, também, um desrespeito ao Direito à Educação, pois, conforme definição apresentada no capítulo 2, o Direito à Educação constitui um Direito intrínseco ao ser humano, “[...] porque, a educação é capaz de fornecer os meios necessários para que o indivíduo reverta sua realidade e se prepare para um futuro mais promissor, convivendo entre iguais, tornando-se sujeito consciente de seus direitos e deveres” (GOTTEMS, 2012, p. 57). Assim, a omissão da administração pública também se constitui em uma violação as Normas Constitucionais, aos Direitos Humanos e aos Direitos Fundamentais.

O provimento de Educação é elemento indispensável para alcançar a cidadania e, para a maior parcela da população que não pode provê-la por meios próprios, é necessário ser fornecida pelo Estado, pois, “[...] a educação é um pilar importante para romper as barreiras

impostas aos refugiados [e demais imigrantes] no Brasil e desenvolver um diálogo amplo e diverso” (TONETTO; GOMES, 2021, p. 720).

A educação proporciona o acesso às políticas públicas e a sua ausência impede a fruição de direito, como explica Ferreira (2004, p. 130): “A educação proporcionada pelo Estado não se constitui, por si só, suficiente para a constituição da cidadania dos alunos. Ela apresenta os elementos indispensáveis para a sua busca e concretização”, sendo, portanto, indispensável.

Desta forma, a omissão de políticas e ações evidenciadas nesse estudo, por meio dos dados obtidos, mostra uma violação omissiva de direitos. Como apontam Tonetto e Gomes (2021, p. 720-721), a solução dos obstáculos à educação dos imigrantes deve começar pela adequada capacitação dos estabelecimentos de ensino para a recepção desse público:

O diálogo deve começar, primeiramente, com as instituições educativas buscando informações acerca da legislação vigente, pois, como discorrido, muitas vezes desconhecem ou ignoram as disposições legais, dificultando as matrículas de crianças refugiadas. É necessário que as instituições de ensino saibam diferenciar quem são as crianças refugiadas e migrantes, o país de origem, a língua falada e toda construção histórica e cultural do indivíduo para então elaborar o conteúdo programático. (TONETTO; GOMES, 2021, p. 720-721)

Ao projetar a presente pesquisa, pretendia-se também traçar um perfil dos alunos Venezuelanos que residem no município do Recife e estudam nas escolas da rede pública de ensino básico da Cidade. Entretanto, com a escassez de dados apresentados nas respostas fornecidas pelos órgãos gestores (ANEXO A e ANEXO B), acompanhados da informação de que não possuem dados complementares que seriam necessários para esse objetivo, não foi possível alcançá-lo.

O momento de crise sanitária decorrente da pandemia do SARS-CoV2, novo Coronavírus, dificultou o desenvolvimento desse estudo. Foram vários tipos de restrições de acesso a órgãos públicos e aos estabelecimentos de ensino, o que contribuiu ainda mais para que esse objetivo específico de verificação da eficácia tivesse resultado negativo, ante a ausência de informação dos órgãos gestores que foram questionados.

Entretanto, verifica-se que a ausência de catalogação de dados sobre alunos de origem estrangeira é um problema recorrente, que existia antes mesmo do momento pandêmico atual. É comum identificar, em estudos sobre a educação de imigrantes, que “[...] os dados específicos sobre o acesso e inclusão desse grupo social vulnerável às instituições educativas são insuficientes” (TONETTO; GOMES, 2021, p. 715).

Mesmo os dados estatísticos oficiais carecem de captação de informações que ajudem a compreender a realidade do migrante, que vem ao país em busca de melhores oportunidades de vida. O estudo revela a precariedade do sistema a respeito desses dados governamentais, pois

“[...] em consulta ao Censo Escolar publicado anualmente pelo INEP, não foram encontrados dados específicos sobre crianças refugiadas ou migrantes nas instituições de ensino básico brasileiras” (TONETTO; GOMES, 2021, p. 716).

No estudo dessa dissertação, a respeito das respostas recebidas, constata-se que os órgãos, por seu turno, ao não catalogarem os dados sobre os alunos imigrantes, mostram a falta de políticas de governo voltadas a este público. A falta de registro dessas informações, que teria como objetivo acompanhar os imigrantes durante a sua inserção escolar nas redes públicas de ensino no Brasil, fica prejudicada. Esse indício de falta de acompanhamento, em descumprimento as previsões legais que preceituam o planejamento e acompanhamento do processo de inserção do aluno imigrante (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990-a; BRASIL, 1996; BRASIL, 2020), além de desrespeitar Convenções e Tratados Internacionais dos quais o Brasil é signatário e foram mencionadas ao longo desta pesquisa.

Assim, apesar de não ter sido possível evidenciar e catalogar as diferenças de rendimento e os efeitos da ausência das políticas públicas específicas para o público-alvo, o estudo conseguiu evidenciar a omissão do Estado diante da ausência de políticas e ações afirmativas com essa finalidade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desse estudo, é essencial afirmar que outras pesquisas, outros métodos e diferentes abordagens podem ser utilizados para a investigação do problema ora apresentado, tendo em vista se tratar de uma situação em constante evolução e que se altera com o passar do tempo.

A pesquisa foi iniciada a partir do fenômeno migratório que gera um fluxo de Venezuelanos chegando ao Brasil, com foco nos que aportaram na cidade do Recife. Por esse viés, o estudo abordou o acesso à educação na política migratória brasileira, no qual foi discutido, de forma sintética, o surgimento do direito à educação no Brasil, por meio de uma breve evolução histórica da educação básica no país, desde o descobrimento pelos portugueses, passando pelo período colonial, o Brasil império, a primeira república, a era Vargas, a redemocratização, a educação no período militar e a realidade após a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988).

O estudo do panorama histórico a partir de fontes legislativas e de produção acadêmica e científica do surgimento do direito à educação, no Brasil, contribuiu para a compreensão do que foi a realidade existente, explicada por esse arcabouço normativo-histórico, que possibilitou o entendimento da conjuntura atual da educação brasileira.

Embora essa estrutura normativa-histórica não tenha sido o elemento central do trabalho, razão pela qual não foram investigadas as questões sociopolíticas que levaram ao baixo acesso à educação no Brasil no período da colonização portuguesa, do Brasil Imperial e da primeira república (TREVISOL; MAZZIONI, 2018), o seu estudo foi fundamental para a compreensão dos problemas atuais.

Nessa parte da pesquisa, identificou-se o tardio, moroso e precário investimento público em educação ao longo da história brasileira, decorrente da inexistência de políticas públicas e legislações que previssessem a sua implementação como política de Estado. É fato histórico que o direito à educação, no Brasil colônia, era restrito a menos de 1% (um por cento) da população, além de ser vedado às mulheres e aos homens negros, livres ou escravos, tornando o acesso à educação algo minoritário, ainda que boa parte dessa educação fosse pública e custeada com recursos estatais (SAVIANI, 2013).

Durante o período do Brasil império (1822-1889), a situação não foi de grandes avanços. Embora a Constituição imperial (BRASIL, 1824) preconizasse a educação básica (primária) e gratuita a todos os cidadãos, na prática, esse acesso era restrito a mesma pequena elite que podia

usufruir desse direito no período colonial, ou seja, predominantemente homens, brancos, de elevada condição econômica e social (TREVISOL; MAZZIONI, 2018).

Somente no século XX que o Estado brasileiro começou a investir mais em educação, com políticas públicas massivas em busca da erradicação do analfabetismo, da universalização do acesso ao ensino público e dos primeiros passos para a melhoria da qualidade do ensino. Mesmo assim, o analfabetismo, que em 1889 representava a ausência total de instrução básica de leitura e escrita para 85% da população (OLIVEIRA, 2004), ainda em 1920, retratava o nível de instrução de 3 em cada 4 brasileiros (TREVISOL; MAZZIONI, 2018).

As várias iniciativas de modificação do sistema educacional, no início da república, apresentaram resultado quase nulo nos primeiros anos do novo governo. Ao fim da década de 1920, após algumas iniciativas descentralizadas e descoordenadas dos Estados, o acesso à educação básica alcançou 35% (trinta e cinco por cento) da população em idade escolar primária (7 a 12 anos); porém, ainda muito longe da universalização do acesso à educação (Idem, 2018). Embora embrionárias, essas primeiras iniciativas foram essenciais para que o país avançasse consideravelmente no amplo acesso à educação e na erradicação do analfabetismo, nos últimos 100 anos, reduzindo significativamente o total de analfabetos, a evasão escolar e aumentando os anos de estudo da população.

Na década de 1980, o Brasil conseguiu universalizar a Educação Básica, quando atingiu o número de vagas adequado à população na faixa etária desse nível escolar (OLIVEIRA, 2007, p. 669). A oferta de vagas compatível com o público em idade escolar, contudo, ainda não possibilitou a erradicação do analfabetismo no Brasil que, em 2019, atingia 6,6% da população com 15 anos ou mais que não sabem ler nem escrever, afora o analfabetismo funcional, que chega a 30% da população (FRAGA, 2021).

A evolução histórica demonstra como o Brasil nunca deu prioridade ao Direito à Educação para todos, com acesso universal, e que levou tanto tempo para poder ser concretizado. Conforme explicam Farias e Barros (2021, p.87), ao relatar a exclusão educacional das camadas menos favorecidas da população, observou-se que estavam incluídos nessa discriminação os pobres, índios, negros e mulheres, desde o início do Brasil Colônia até o começo do século XX.

Os indicadores educacionais demonstram que, apesar dos avanços conquistados, ainda há muito o que ser feito com relação à qualidade do ensino ofertado e as políticas públicas que possam efetivamente concretizar as previsões normativas da Constituição de 1988. Ainda que seja considerada a mais avançada das constituições em termos de previsão de direitos, inclusive à educação, mas que ainda está longe de ser efetivada em plenitude.

Estudos comparativos, como o exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, PISA, demonstram que a realidade educacional do Brasil ainda está muito aquém de países desenvolvidos, ou até de nações em condições de progresso similar. Dados do programa (INEP, 2019) apontam que os índices do Brasil estão praticamente estagnados há mais de uma década.

Comparativos de investimento educacional por aluno, entre o Brasil e outros países com melhores desempenhos no exame do PISA (INEP, 2019; OCDE, 2019), apontam que o valor médio investido por aluno, no País, é inferior ao que investem, na média, as nações desenvolvidas (OECD, 2020).

Esses dados do estudo histórico-normativo contribuem para a compreensão da ausência de prioridade do Estado brasileiro em desenvolvimento educacional, o que mostra que a ausência de políticas públicas para os imigrantes Venezuelanos é só mais uma das mazelas de um sistema que enfrenta uma realidade muito aquém do que fora previsto na Constituição (BRASIL, 1988) e nas leis dela decorrentes. Em especial a LDB (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990-a), possuem o condão de efetivar o direito constitucional através de regras explícitas a fim de atingir a universalidade do direito.

Após a síntese histórica, o estudo se debruçou sobre o conceito de educação como direito fundamental e sua visão na ótica dos direitos humanos. Nesse ponto, foi conceituado o Direito à Educação como elemento fundamental da cidadania, pois, tem o condão de permitir o acesso aos demais direitos, já que, sem educação, o cidadão não tem conhecimento dos direitos que possui, sendo essencial para o exercício pleno de direitos (SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, também o Direito à Educação é compreendido como elemento fundamental à emancipação civilizatória do indivíduo e da sociedade como um todo (DUARTE, 2007), demonstrando que deve ser imperativa a sua implementação e efetivação, de forma concreta, e não apenas programática, já que é pilar fundamental para o alcance de todos os outros direitos protegidos pelo rol de direitos humanos (CLAUDE, 2005).

O Direito à Educação é um dever de toda a sociedade e responsabilidade do Estado (BRASIL, 1988, art. 205). É, portanto, um Direito Fundamental que não pode ser sonogado a nenhum indivíduo. Sua implementação deve ser obrigatória, tanto quanto ao amplo acesso explicitamente previsto no texto constitucional, como em razão do seu caráter coletivo, de preservação da sociedade como um todo através do conhecimento, da cultura e do saber científico (DUARTE, 2007), devendo ser tratado como prioridade pelo Estado, em suas dotações orçamentárias e esforços de prestação social (OLSEN, 2006; FONTES, 2011 e GIAMBIAGI; HORTA, 2019).

A educação é classificada como direito humano, pois é o principal mecanismo de alcance da civilidade e dignidade humana (ANDRADE, 2013), ou seja, o direito à educação é um direito humano essencial, um fim em si mesmo, já que é indispensável para o alcance dos demais direitos. Dessa forma, não se pode continuar tratando o direito de acesso à educação como mera previsão constitucional formal, sendo dever do Estado a promoção de todos os esforços para a sua concretização por meio de ações e políticas públicas que o tornem efetivo.

Ainda na primeira parte, a dissertação apresentou um panorama geral da educação no Brasil, mostrando o avanço do Direito à Educação nas Constituições e seus reflexos nas estatísticas de indicadores educacionais como índice de analfabetismo, tempo de estudo e frequência escolar, em especial na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), atualmente vigente, que trouxe muitos avanços em relação a implementação dos direitos sociais.

Nessa parte, a pesquisa aponta a enorme distância que ainda existe entre a previsão normativa e o direito social que, efetivamente, é entregue pelo Estado brasileiro. Foi clara a intenção do legislador Constitucional de concretizar o Direito à Educação, através de metas de aplicação de recursos (artigo 214, VI. BRASIL, 1988) que permitiriam ao país a contínua busca da melhoria da qualidade de ensino, ultrapassando a universalização do acesso e erradicação do analfabetismo (artigo 214, I-III. BRASIL, 1988), propiciando ao ser humano alcançar a plena cidadania por meio da Educação.

Como depreende-se do item 2.2.2, depois do novo texto Constitucional, “as políticas e diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 receberam regulamentações específicas nas décadas seguintes e ensejaram importantes políticas públicas destinadas à universalização” (TREVISOL; MAZZIONI, 2018, p. 31). Todavia, os objetivos constitucionais estão longe de ser alcançados<sup>90</sup> (SAVIANI, 2013, p. 753).

O estudo legislativo permitiu concluir que, ao definir a prioridade do Direito de Acesso à Educação sobre outros direitos, inclusive acima de toda a gama de direitos que compõem o

---

<sup>90</sup> Para enfrentar esse problema, a Constituição de 1988 previu, nas disposições transitórias, que o poder público – nas suas três instâncias (a União, os estados e os municípios) – deveria, pelos dez anos seguintes, destinar 50% do orçamento educacional para essa dupla finalidade. Isso não foi feito. Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais vinte anos para resolver o mesmo problema. Vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado. (SAVIANI, 2013, p. 753)

Direito à Educação, resta demonstrado que, em caso de falta de acesso, esforços devem ser promovidos pelo Poder Público para corrigir o problema, em detrimento, inclusive, de outras previsões legais. Essa conclusão da relevância do Direito à Educação veio tanto da análise do texto constitucional, como das normas que regulamentaram o texto da Constituição Cidadã quanto a esse Direito.

Avançando, no final da primeira parte, a dissertação aborda o direito à Educação para os Imigrantes, iniciando pelo direito à educação no contexto internacional, passando pela Lei de Migração (BRASIL, 2017) e o direito à educação igualitária, até abordar a Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE (BRASIL, 2020).

Essa parte do estudo legislativo contribuiu para evidenciar a existência de leis e dispositivos que preveem o Direito do amplo acesso à Educação aos estrangeiros que chegam ao Brasil, da mesma forma que esse direito existe para os nacionais, em total igualdade de condições. Além disso, o estudo apresenta o disposto na BNCC e na Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE (BRASIL, 2020), com foco específico nos alunos imigrantes e nas ações que devem ser desenvolvidas para facilitar a sua integração escolar.

Priorizando esse público-alvo, a pesquisa apresentou o sistema de educação na Venezuela, contextualizando a construção histórica do sistema até a realidade atual, e a crise que vivencia o país a qual afeta o sistema educacional. Essa parte da dissertação ajudou a compreender as dificuldades do desenvolvimento educacional tardio na Venezuela colonial, semelhante ao do Brasil colônia. Mostra, porém, que ao longo do século XX, impulsionado pelos recursos do petróleo, o Governo Venezuelano conseguiu mais avanços nos níveis educacionais do que o Brasil.

A realidade atual da Venezuela, todavia, após a crise multifatorial, sociopolítica e econômica, iniciada em 2013, mostra um sistema educacional que se deteriorou da mesma forma que a economia do país. Reportagens apontam que, em 2018, aproximadamente 50% das crianças estavam totalmente fora da escola, em decorrência do fechamento de cerca de metade dos estabelecimentos por ausência de recursos para sua manutenção (MORAIS, 2018).

Os estudantes que conseguem algum acesso à escola, tem esse direito parcialmente prejudicado, pois a frequentam apenas metade dos dias da semana, por falta de recursos públicos para seu funcionamento integral (MORAIS, 2018). Esse é um dos fatores que explica o movimento migratório de saída da Venezuela.

Foi possível compreender, também, que a conjuntura social, política e econômica tem levado a um forte fluxo migratório de saída de Venezuelanos. Uma parte desse contingente se destina ao Brasil, ingressando principalmente pelo Estado de Roraima, de onde têm sido

realocados para vários Estados, com o auxílio de uma iniciativa governamental brasileira para reduzir o impacto dessa migração na fronteira (ACNUR, 2020-b). Foi nesse contexto que Venezuelanos começaram a chegar no Recife a partir de 2018 (ACIOLI, 2018).

Em seguida, com o objetivo de verificar as condições do local de destino dos imigrantes, foco do estudo, foi apresentado o sistema educacional público do Recife. Esse sistema foi o principal objeto de pesquisa, que buscou averiguar a sua preparação para a recepção dos imigrantes, começando pela análise das responsabilidades dos três entes federativos (União, Estado e Município) no sistema, demonstrando como são compartilhadas as responsabilidades entre eles.

Foi através desse estudo das responsabilidades compartilhadas, que se explicou a prioridade que cada um deve dar a uma parcela do sistema educacional, definindo, assim, que os Municípios devem priorizar a educação infantil e o ensino fundamental, que os Estados devem dar maior atenção ao ensino fundamental e ao ensino médio e que a União deve focar no sistema federal de ensino e no ensino superior, ou universitário, seguindo o que dispõe o artigo 211, da Constituição (BRASIL, 1988).

A prioridade definida, por seu turno, não veda uma atuação mais ampla. Pelo contrário, o sistema prevê que haja uma cooperação entre os entes para além do mero repasse de verbas, devendo alcançar ações concretas como, “por exemplo, no que se refere à infraestrutura das escolas, plano de carreira docente, políticas, programas e projetos educacionais” (ARAÚJO, 2010, p. 232).

Um achado importante da pesquisa foi o curso de “Português como Língua Adicional”, promovido pelo Campus Recife do Instituto Federal de Pernambuco (ANEXO E), voltado “para imigrantes venezuelanos refugiados no Recife da etnia indígena Warao”. O curso iniciou em agosto de 2021, e possui 250 horas de aprendizagem em ambiente virtual, e foi ofertado, também, para “estudantes argentinos, colombianos, salvadorenses e espanhóis participando do PLA em Rede em seus respectivos países”.

Embora não seja uma política pública voltada aos alunos do ensino regular, esse curso é um exemplo de política pública que poderia ser adotada nas redes de ensino da educação básica, para auxiliar na adaptação escolar do aluno imigrante.

Foi apresentado, ainda, a dimensão do sistema educacional do Recife que, em 2020, possuía 318.926 alunos matriculados na educação básica (níveis de pré-escola, fundamental e médio) no município, dos quais, 36,91% (117.714) estudava em instituições de ensino da rede privada e 63,09% (201.212) estudava em instituições de ensino da rede pública (INEP, 2020). Nesse universo, foram abordados números gerais da rede educacional, como também foi

demonstrado um comparativo com a média nacional de alunos em escolas públicas e privadas. Assim, evidenciou-se que o percentual de alunos em escolas privadas no Recife é bem superior à média nacional, o que pode ser um indicativo de dificuldades na rede pública de ensino.

Também foi explicado a forma de acesso ao sistema público de ensino, cujo fornecimento da “educação básica [deve ser] obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996, artigo 4º, I). Percebe-se, no entanto, uma dificuldade de acesso, principalmente, na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade, já que a cobertura somente atingia 81.06% das crianças em 2016 e 83.30% em 2019 (UNICEF, 2020).

Foram apresentados indicadores de qualidade desse sistema educacional, apontando a disparidade nas provas de desempenho entre a rede pública e privada de ensino, na qual essa possui média de rendimento superior àquela.

Por fim, a dissertação apresenta os dados levantados na pesquisa, analisando-os. Com o objetivo de verificar quais as causas do problema e as soluções possíveis, analisou-se as ações sociais e políticas públicas, previstas em Lei. Nesse sentido, a pesquisa se propôs a investigar e discutir sobre as seguintes questões:

- a) Os imigrantes Venezuelanos, no Recife, estão tendo acesso às mesmas condições de educação básica que os Brasileiros?
- b) Há alguma política pública que objetive contribuir e facilitar acesso aos direitos e as condições dignas de educação, mitigando a origem migratória?
- c) Como está a condição do imigrante, quanto ao desempenho escolar, no sistema de educação do Recife?

O levantamento de dados enfrentou algumas dificuldades, apontadas nos procedimentos metodológicos descritos no capítulo final. Além da burocracia enfrentada para a obtenção de dados sistemáticos, que deveriam ser públicos, organizados e de fácil acesso, para o adequado acompanhamento do sistema educacional, a falta de resposta a alguns questionamentos e a resposta negativa ou parcial em outros, aponta para a desorganização da gestão das redes educacionais do Recife, tanto estadual, como municipal. Esse estudo apresenta evidências de um sistema que ainda carece de adequado planejamento e de priorização por parte das administrações públicas para a educação básica.

Apesar das dificuldades, a pesquisa consegue afirmar que a primeira pergunta teve resposta afirmativa, permitindo a conclusão de que a forma de inserção adotada cumpre o que prevê o artigo 6º, III, da Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, do CNE, quanto a não segregação (BRASIL, 2020).

Nesse aspecto, a Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica do município do Recife informou que os estudantes são inseridos no planejamento educacional comum chamado de PPP. Ao passo que essa afirmação demonstra a não segregação, ela também evidencia a falta de políticas específicas e adequadas para a integração escolar dos Imigrantes, de qualquer nacionalidade, inclusive, os originários da Venezuelana, que são o objeto dessa pesquisa.

Na rede estadual, a resposta obtida permite identificar que há 58 imigrantes, nas 26 escolas da rede que receberam alunos de origem Venezuelana (ANEXO B), mas a afirmação de que “Os itens não atendidos não possuem resposta” (ANEXO B), em relação às várias perguntas específicas do questionário, sobre esses alunos, demonstra a falta de controle e de política pública específica voltada a esse público.

Assim, a resposta ao segundo questionamento pode ser extraída dos dados coletados, permitindo a conclusão de que não há política pública que objetive contribuir ou facilitar o acesso aos direitos e as condições dignas de educação, mitigando a origem migratória na rede municipal, e tampouco na rede estadual de ensino no Recife.

A resposta a última pergunta ficou prejudicada, posto que a falta de catalogação de dados específicos dos imigrantes Venezuelanos não permitiu uma análise comparativa do desempenho escolar deles com a dos demais alunos da escola em que estão inseridos ou da rede de ensino como um todo. Contudo, é mais uma evidência da ausência de políticas públicas voltadas a essa finalidade.

Apesar do município do Recife ter apresentado dados que permitem concluir que todos os imigrantes Venezuelanos, em sua rede de ensino, obtiveram aprovação escolar no ano de 2020, não foi possível verificar se essa aprovação foi com rendimento semelhante aos demais alunos (ANEXO A).

Todavia, foi possível alcançar o objetivo principal de entender as deficiências das políticas de inserção dos imigrantes Venezuelanos no sistema educacional brasileiro, ante o estudo da situação no Recife.

Não foi possível analisar os impactos das políticas públicas de amparo social ao imigrante criadas em decorrência da nova Lei de Migração (BRASIL, 2017), em relação a integração escolar do estudante imigrante na Educação Básica no Recife, por ter sido constatado a ausência de políticas específicas com essa finalidade.

A ausência de políticas também não permitiu a análise da efetividade da nova legislação nesse aspecto, mas possibilita a conclusão de que, embora a nova legislação ainda não tenha gerado políticas públicas na cidade do Recife, em outras cidades já começam a existir iniciativas com essa finalidade.

Por fim, fica a recomendação de que sejam seguidos os exemplos de ações de integração desenvolvidas em São Paulo, Curitiba e Belo Horizonte, que possuem o intuito de melhorar a integração escolar de alunos (NEVES; DINIZ, 2018) e podem servir de inspiração para a criação de políticas públicas na cidade do Recife, que visem a integração escolar dos Imigrantes Venezuelanos, ou de quaisquer outras origens, que cheguem a capital Pernambucana. Dessarte, a total omissão que hoje é vivenciada, tem consequências não só no desempenho escolar, como também no desenvolvimento psicossocial deles (NEVES; DINIZ, 2018).

Nesse contexto, é necessária a capacitação de toda a comunidade acadêmica, inclusive dos discentes, para a assimilação da multiculturalidade que se fará presente no dia a dia de todos, permitindo, desta forma, uma ampla integração educacional, na qual sejam assimilados por todos as peculiaridades de cada indivíduo.

Essa integração possui o objetivo de evitar práticas discriminatórias, de se prevenir atitudes e práticas de *bullying*, racismo e xenofobia, com a adequada capacitação docente e dos funcionários das escolas de acolhimento.

É necessário a busca pela compreensão da visão de mundo do imigrante, respeitando seus valores, suas crenças, sua identidade cultural, de forma a impedir que surja qualquer movimento que possa não respeitar sua origem e condição pessoal.

Desta forma, para a adequada inclusão dos imigrantes, faz-se necessário a realização de atividades que valorizem a cultura dos alunos não nacionais, que ali estão sendo acolhidos, e a adequação do ensino do português para esses estudantes, como língua de acolhimento para os que não o tem como língua materna. Esses são exemplos de medidas que podem estimular o processo de integração multicultural dos Imigrantes que chegam ao Brasil.

Além disso, é necessário a orientação do corpo administrativo das instituições de ensino acerca das previsões da Resolução nº 1, de 2020, do CNE, quanto ao tratamento que deve ser dado aos imigrantes, permitindo o acesso deles à Educação, sem maiores exigências burocráticas que possam afastá-los da escola.

Seja com relação a documentação pessoal, seja em relação ao nivelamento escolar, a escola deve facilitar o acesso do imigrante e procurar as ferramentas para inseri-lo no nível educacional mais adequado a sua condição pessoal, sem barreiras ou entraves administrativos.

Essas são as conclusões obtidas a partir do estudo apresentado nessa dissertação, que traz, também, em seu bojo, informações cuja análise aprofundada, não puderam ser realizadas, por não terem o condão de contribuir com o raciocínio do estudo, não permitindo que levasse a uma resposta do objeto da presente dissertação, fugindo de seu escopo, mas que permitem, em estudos futuros, uma outra abordagem do tema para investigar esse mesmo problema.

## REFERÊNCIAS

ABDELKAREM, Keila Núbia Barbosa Ibrahim. A Educação desembarca no Brasil com as naus portuguesas. **V Congresso Nacional de Educação**. 2020. Disponível em <[https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO\\_EV140\\_MD7\\_SA100\\_ID1107\\_01092020162445.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID1107_01092020162445.pdf)>. Acesso em 10 de julho de 2021.

ACIOLI, Alexandre. **Pernambuco recebe mais 117 imigrantes venezuelanos**. Disponível em: <<https://www.sigas.pe.gov.br/noticia/pernambuco-recebe-mais-117-imigrantes-venezuelanos>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

ACOLHIDA. 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/acolhida/historico/>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

ACNUR. 2020-a. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

ACNUR. 2020-b. **Venezuelanos no Brasil: integração no mercado de trabalho e acesso a redes de proteção social**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/07/Estudo-sobre-Integra%C3%A7%C3%A3o-de-Refugiados-e-Migrantes-da-Venezuela-no-Brasil.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

ACNUR. 2021. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/venezuela/>>. Acesso em 06 de julho de 2021.

ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. **Educação**, v. 36, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/12294>>. Acesso em 11 de julho de 2021.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Direito à educação básica: a cooperação entre os entes federados. **Revista Retratos da escola**, v. 4, n. 7, p. 231-243, 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/83/270>>. Acesso em 27 de agosto de 2021.

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, p. 279-292, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 13 de julho de 2021.

ARCE, Anatólio Medeiros; SILVA, Marcos Antônio da. Revolução e Bolívarismo na Venezuela da Era Chávez. **Revista Sul-Americana de Ciência Política**, v. 3, n. 1, p. 132-145, 2015. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RSULACP.V3I1.5039](https://doi.org/10.15210/RSULACP.V3I1.5039) . Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rsulacp/article/view/5039/4326>>. Acesso em 09 de agosto de 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - **ABNT**. Apresentação de citações em documentos: NBR 14724. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. Referências: NBR 6023. 2018.

AZAMBUJA, Rosa Maria da Motta. Como a família lida com a dificuldade da criança diante do baixo rendimento escolar?. **Research, Society and Development**, v. 8, n. 5, p. 01-16, 2019. Universidade Federal de Itajubá, Brasil. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i5.702> . ISSN: 2525-3409. Disponível em < <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662196014>>. Acesso em 09 de setembro de 2021.

BARRETO, Tarcia Millene de Almeida Costa; RODRIGUES, Francilene dos Santos; BARRETO, Fabrício. Os impactos nos serviços de saúde decorrentes da migração venezuelana em Roraima: ensaio reflexivo. **Humanidades & Tecnologia em Revista**, p. 32, 2018. Disponível em <<https://finom.edu.br/assets/site/paginas/files/downloads/20190118110121.pdf#page=32>>. Acesso em 29 de junho de 2021.

BASTOS, Fabrício H. Chagas; MAGESTE, Leticia. **Migração internacional qualificada e política migratória no Brasil (2000-2017)**. Conjuntura Austral, v. 9, n. 48, p. 72-97, 2018. Disponível em <<https://doi.org/10.22456/2178-8839.85983>>. Acesso em 29 de junho de 2021.

BASTOS, Julia Pedroni Batista; OBREGÓN, Marcelo Fernando Quiroga. Venezuela em crise: o que mudou com Maduro. **Revista de Derecho y Câmbio Social**, v. 15, n. 52, p. 1-16, 2018. ISSN: 2224-4131. Depósito legal: 2005-5822. Disponível em <[https://www.derechoycambiosocial.com/revista052/VENEZUELA\\_EM\\_CRISE.pdf](https://www.derechoycambiosocial.com/revista052/VENEZUELA_EM_CRISE.pdf)>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Independências e Educação na América Latina: As Experiências Lancasterianas no Século XIX. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 1, p. 137-150, 11 jun. 2011. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/13151>>. Acesso em 29 de julho de 2021.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Educação Pública e Independências na América Espanhola e Brasil: Experiências Lancasterianas no Século XIX. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 14, n. 18, p. 75-92, 2012. Disponível em <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-72382012000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382012000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 29 de julho de 2021.

BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção. Tratados internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. 2020. 92 f. **Dissertação (mestrado)**. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR) – Araraquara. Linha de pesquisa: Políticas Públicas Orientador: Prof. Dr. José Luís Bizelli. Bolsa: CNPq. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/192909>>. Acesso em 24 de julho 2021.

BRAGA, Ana Carolina; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 24-46, 2017. Disponível em <<https://doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986>>. Acesso em 13 de julho de 2021.

BRAGA, Leonardo Carvalho. O debate cosmopolitismo x comunitarismo sobre direitos humanos e a esquizofrenia das relações internacionais. **Contexto Internacional**, v. 30, p. 141-169, 2008. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-85292008000100004&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-85292008000100004&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 30 de outubro de 2020.

BRASIL. **Constituição, 1824**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em 13 de julho de 2021.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm)>. Acesso em 13 de julho de 2021.

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/lim/lim16.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/lim/lim16.htm)>. Acesso em 13 de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição, 1891**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em 13 de julho de 2021.

BRASIL. 1931. **Decreto-Lei nº 19.850 de 18 de abril de 1931**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm)>. Acesso em 17 de julho de 2021.

BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930. **Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Publica**. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 13 de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição, 1934**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em 16 de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição, 1937**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em 16 de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição, 1946**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em 18 de julho de 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm)>. Acesso em 18 de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição, 1967.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em 18 de julho de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/15540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/15540.htm)>. Acesso em 18 de julho de 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/15692.htm)>. Acesso em 18 de julho de 2021.

BRASIL. **Constituição, 1988.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. 1990-a. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/18069.htm)>. Acesso em 11 de julho de 2021.

BRASIL. 1990-b. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm)>. Acesso em 22 de julho de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDB.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm)>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm)>. Acesso em 20 de junho de 2021.

BRASIL. 2011. Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso a informações** previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm)>. Acesso em 01 de junho de 2021.

BRASIL. 2014. Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015. **Ministério da Educação.** Versão preliminar junho 2014. 126 p. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. 2016-a. Funções do Banco Central Do Brasil. **Série Perguntas Mais Frequentes.** Disponível em <[https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/Documents/publicacoes/serie\\_pmf/FAQ%2011-Fun%C3%A7%C3%B5es%20do%20Banco%20Central.pdf](https://www.bcb.gov.br/content/cidadaniafinanceira/Documents/publicacoes/serie_pmf/FAQ%2011-Fun%C3%A7%C3%B5es%20do%20Banco%20Central.pdf)>. Acesso em 15 de julho de 2021.

BRASIL. 2016-b. Decreto nº 8.660, de 29 de janeiro de 2016. **Promulga a Convenção sobre a Eliminação da Exigência de Legalização de Documentos Públicos Estrangeiros, firmada pela República Federativa do Brasil, em Haia, em 5 de outubro de 1961.**

Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8660.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8660.htm)>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. **Lei de Migração.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/l13445.htm)>. Acesso em 20 de outubro de 2020.

BRASIL. Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. **Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm)>. Acesso em 07 de julho de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.684, de 21 de junho de 2018. **Dispõe sobre medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária; e dá outras providências.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13684.htm)>. Acesso em 07 de julho de 2021.

BRASIL. 2018-a. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf)>. Acesso em 11 de setembro de 2021.

BRASIL. 2018-b. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em 11 de setembro de 2021.

BRASIL. **Ministério da Relações Exteriores. Sistema Concórdia. 2021.** Disponível em <<https://concordia.itamaraty.gov.br/pesquisa?TituloAcordo=migra%C3%A7%C3%A3o&tipoPesquisa=1&TipoAcordo=BL,TL,ML>>. Acesso em 05 de julho de 2021.

CARDOSO, Carina. Rede Pública Estadual inicia matrículas para o ano letivo de 2021. **Publicado no Portal do Governo do Estado de Pernambuco em 14/12/2020.** Disponível em <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=5926>>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

CARLOS, Nara Lidiana Silva Dias; MENESES, Raquel Marinho de; MEDEIROS NETA, Olívia Moraes de. Law no. 5,692 of 1971 and the Education Guidelines and Basics Law no. 9,394 of 1996: approaches and distances in the organization of education in basic education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e6679109181, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i10.9181. Disponível em <<https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9181>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

CARUSO, Danilo Spinola. Decifrando a revolução Bolivariana: estado e luta de classes na Venezuela contemporânea. 2017. 500 f., il. **Tese (Doutorado em História)** - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em História, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em <<https://www.historia.uff.br/stricto/td/1907.pdf>>. Acesso em 04 de agosto de 2021.

CASTLES, Stephen. **Migración irregular: causas, tipos y dimensiones regionales**. Migr. desarro, Zacatecas, v. 8, n. 15, p. 49-80, enero 2010. Disponível em <<http://www.scielo.org.mx/pdf/myd/v8n15/v8n15a2.pdf>>. Acesso em 06 de julho 2021.

CATHCART, Gustavo. O petróleo e a crise venezuelana a partir de 2013. 2018. **Monografia (graduação)**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro Socioeconômico. Relações Internacionais. Disponível em <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/192944>>. Acesso em 20 de agosto 2021.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. Modelo federativo brasileiro e suas implicações no campo das políticas educacionais. **Ibero Americano**, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em <[https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CacildaRodriguesCavalcanti\\_res\\_int\\_GT7.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/CacildaRodriguesCavalcanti_res_int_GT7.pdf)>. Acesso em 27 de agosto 2021.

CAVALCANTI, Leonardo. **A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho brasileiro**. Relatório anual, 2015. Disponível em <[https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados\\_anuais/relatorio\\_OBMIGRA\\_2015\\_final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados_anuais/relatorio_OBMIGRA_2015_final.pdf)>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

CERIONI, Clara. Brasil gasta por aluno menos da metade do que países da OCDE. **Portal da Revista Exame, Caderno Brasil**. São Paulo, 11 de set. de 2019. Disponível em <<https://exame.com/brasil/brasil-gasta-por-alunos-menos-da-metade-do-que-paises-da-ocde/>>. Acesso em 19 de julho 2021.

CLEMENTE, Mariana Vilela Duarte. La formación continua del profesorado universitario: Un estudio de un caso. 2012. **Tese de Doutorado**. Universidad de Castilla-La Mancha. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/dctes?codigo=104091>>. Acesso em 27 de agosto 2021.

CORDEIRO, Tiago. **A grande aventura dos jesuítas no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2016.

COURY, Paula; ROVERY, Julia. O Idioma como Facilitador do Processo de Integração de Refugiados e Imigrantes: a Experiência do Instituto Migrações e Direitos Humanos (IMDH) in: **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v.12, n.12. 2017. p. 101 - 116. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa [online]**. 2002, n. 116, pp. 245-262. Epub 24 Mar 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. ISSN 1980-5314. Acesso em 20 de julho de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas Constituições Brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (organizadoras). **Histórias e memórias da educação no Brasil**-Vol. III-Século XX, v. 3, p. 17, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Jornal de Políticas Educacionais**, [S.l.], v. 10, n. 20, jun. 2017. ISSN 1981-1969. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49964>>. Acesso em 20 de julho de 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>.

DANCINI, Alex de Novais; MELO, José Joaquim Pereira. O Projeto Educacional de Simón Bolívar no Século XIX E A contribuição do educador Inglês Joseph Lancaster. **Anais do IX EPCT – Encontro de Produção Científica e Tecnológica Campo Mourão, 27 a 31 de Outubro de 2014**. ISSN 1981-6480. Disponível em <[http://www.fecilcam.br/nupem/anais\\_ix\\_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/15.pdf](http://www.fecilcam.br/nupem/anais_ix_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-CH/15.pdf)>. Acesso em 29 de julho de 2021.

DAVIES, Nicholas; ALCÂNTARA, Alzira Batalha. A evolução das matrículas na educação básica no Brasil: alguns questionamentos. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 20, p. e020016-e020016, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8656916. e-Location: e020016. ISSN: 1676-2584. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656916/22646>>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; NEVES, Amélia de Oliveira. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. **Revista X**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018. ISSN 1980-0614. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61225>. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225>>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Revista São Paulo em Perspectiva**, 18(2):113-118, 2004. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em 23 de julho de 2021.

DUARTE, Clarice Seixas. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 691-713, 2007. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>>. Acesso em 09 de julho de 2021.

ENCOVI. 2020. *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida*. Disponível em <<https://insoencovi.ucab.edu.ve/indicador-pobreza/>>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

ESTER SÁNCHEZ, Antonio Tirso. La educación intercultural como principal modelo educativo para la integración social de los inmigrantes. In: **Cadernos de Dereito Actual**, nº 4, 2016, p. 139-151. ISSN 2340-860X. ·ISSNe 2386-5229. Disponível em: <<https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/56308/1/75-298-2-PB.pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

FARIAS, Maisa dos Santos; BARROS, Ana Maria de. Mulheres do Campo e o Direito Humano a Educação. 2021. In: **Educação, política e direitos humanos diálogos emancipatórios** (Volume 3). [recurso digital] / Ana Maria de Barros, Ana Maria Tavares

Duarte, Risonete Rodrigues da Silva, Tânia Maria Goretti Donato Bazante, (Orgs.) – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021. ISBN: 978-65-87192-97-0. Disponível em <<http://www.editoraolyver.org>>. Acesso em 21 de julho de 2021.

FERRARI, Regina Maria Macedo Nery. **Direito constitucional**. São Paulo: RT, 2011. p.210.

FERREIRA, Carla Cecilia Campos. A classe trabalhadora no Processo Bolivariano da Venezuela. Contradições e conflitos do capitalismo dependente petroleiro-rentista (1989-2010). 2012. 270 f., il. **Tese (Doutorado em Direito)** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, BR-RS, 2012. Número de acesso: sabi.001004673. Base de dados: SAbi - Catálogo da UFRGS Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001004673&loc=2016&l=abcba9adab5e13db>>. Acesso em 01 de agosto de 2021.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. O Estatuto da criança e do adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação. 2004. 223 f. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2004. Disponível em <<http://hdl.handle.net/11449/92222>>. Acesso em 16 de julho 2021.

FIGUEREDO, Luiz Orencio; ZANELATTO, João Henrique. Trajetória de migrações no Brasil. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 39, n. 1, p. 77-90, 2017. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/3073/307350907009.pdf>>. Acesso em 29 de junho 2021.

FONTES, Wagner Tenório. O direito fundamental à educação contingenciado pela cláusula da reserva do possível na jurisprudência do Supremo Tribunal Federal após 1988. 2011. 197 f. **Dissertação (Mestrado em Direito)** - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/455>>. Acesso em 14 de julho 2021.

FRAGA, Juliana Almeida Gonçalves. POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO: A BUSCA PELA ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL E AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM: doi. org/10.29327/217514.7. 1-24. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 1, p. 24-24, 2021. Disponível em <<https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/453>>. Acesso em 13 de julho 2021.

FRANÇA JÚNIOR, Antenor da Cunha. Um estudo comparado das políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil e na Venezuela: da aclamação do direito à concretização da justiça social. 2013. **Dissertação de Mestrado** em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Políticas Educacionais. Políticas Educacionais, p. 234. Disponível em <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13\\_Antenor%20da%20Cunha%20Fran%C3%A7a%20Junior.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M13_Antenor%20da%20Cunha%20Fran%C3%A7a%20Junior.pdf)>. Acesso em 31 de julho 2021.

FRANÇA, Phillip Gil. Objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil e escolhas públicas: perspectivas de caminhos constitucionais de concretização do desenvolvimento intersubjetivo. **Revista do Instituto de Direito Brasileiro**, Portugal, Lisboa, Ano, v. 2, p. 9407-9419, 2013. ISSN: 2182-7567. Disponível em

<[http://www.cidp.pt/revistas/ridb/2013/09/2013\\_09\\_09407\\_09419.pdf](http://www.cidp.pt/revistas/ridb/2013/09/2013_09_09407_09419.pdf)>. Acesso em 06 de julho 2021.

**G1 POLÍTICA; 66% concordam com maior controle da entrada de imigrantes no Brasil, diz pesquisa Datafolha.** Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2018/12/28/66-concordam-com-maior-controle-da-entrada-de-imigrantes-no-brasil-diz-pesquisa-datafolha.ghtml>>. Acesso em 31 de agosto de 2020.

GABRIELLI, Tenente; ALLE, Major. **FAB realiza quarta etapa da interiorização dos imigrantes venezuelanos. Mais de 160 imigrantes foram transportados até as cidades de Recife (PE) e Rio de Janeiro (RJ).** Disponível em <<https://www.fab.mil.br/noticias/mostra/32392/OPERA%C3%87%C3%83O%20ACOLHIDA%20-%20FAB%20realiza%20quarta%20etapa%20da%20interioriza%C3%A7%C3%A3o%20dos%20imigrantes%20venezuelanos>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

GALVÃO, Laila Maia. Constituição, educação e democracia: a Universidade do Distrito Federal (1935-1939) e as transformações da Era Vargas. 2017. 238 f., il. **Tese (Doutorado em Direito)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/23956>>. Acesso em 17 de julho de 2021.

GENTILI, Pablo. Marchas y Contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyentes en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos). **Revista Iberoamericana de Educación**. N.º 49 (2009), p. 19-57. Disponível em <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>>. Acesso em 02 de agosto de 2021.

GIAMBIAGI, Fabio; HORTA, Guilherme Tinoco de Lima. **O teto do gasto público: mudar para preservar. 2019.** Disponível em <<http://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/18620>>. Acesso em 15 de julho de 2021.

GÓMEZ, Alejandro E. La Revolución de Caracas desde abajo. Impensando la primera independencia de Venezuela desde la perspectiva de los Libres de Color, y de las pugnas político-bélicas que se dieron en torno a su acceso a la ciudadanía, 1793-1815. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds**, 2008. <https://doi.org/10.4000/nuevomundo.32982>. Disponível em <<https://journals.openedition.org/nuevomundo/32982>>. Acesso em 28 de julho de 2021.

GOMES, Marcos A. de O.; A Gênese da Educação Brasileira Contemporânea e a Lei nº 4.024/61. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, nº 1-2, p. 55-82, jan/dez. 2011. Disponível em <<http://revista.arquivonacional.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/185/185>>. Acesso em 18 de julho de 2021.

GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. A educação popular na América Latina: um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966). 2014. 180 f. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2014. Programa de Pós-Graduação em Educação. Agência de fomento: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/5953>>. Acesso em 31 de julho de 2021.

GOTTEMS, Claudinei. Direito Fundamental à Educação. **Dissertação (mestrado)**. Argumenta –UENP. Jacarezinho. N.º. 16, p. 43-62, 2012. Programa de mestrado em Ciência Jurídica da UENP. Disponível em: <<https://uenp.edu.br/pos-direito-teses-dissertacoes-defendidas/direito-dissertacoes/8460-danielle-regina-bartelli-vicentini/file>>. Acesso em 13 de julho de 2021.

GUMIEIRO, Fábio et al. As ordens religiosas e a construção sócio-política no Brasil: Colônia e Império. **Tuiuti: Ciência e Cultura**, v. 4, n. 46, 2013. Disponível em: <<https://revistas.utp.br/index.php/h/article/view/1057/892>>. Acesso em 11 de julho de 2021.

HANUSHEK, Eric A.; WOESSMANN, Ludger. 2007. **The Role of Education Quality for Economic Growth**. Policy Research Working Paper; No. 4122. World Bank, Washington, DC. © World Bank. Disponível em: <<https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/7154>>. Acesso em 19 de julho de 2021.

HERRERA, Enrique. **Práctica metodológica de la investigación jurídica**. 1ª ed., 3ª reimp., Cap. V, p. 101-133. ISBN: 950-508-508-7. Editorial Astrea. Buenos Aires, 2012.

IBGE. 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/recife.html>>. Acesso em 09 de setembro de 2021.

INEP. 2019. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-Leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-Leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206)>. Acesso em 19 de julho de 2021.

INEP. 2020. **Inep Data**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

KOHATSU, Lineu Norio. Imigração, assimilação e xenofobia: algumas notas. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 30, n. 1, p. 50-75, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2595-2536.v30i1p50-75>. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/158699>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

LASSO, Marixa. Race War and Nation in Caribbean Gran Colombia, Cartagena, 1810–1832. **The American Historical Review**, v. 111, n. 2, p. 336-361, 2006. <https://doi.org/10.1086/ahr.111.2.336> Disponível em: <<https://academic.oup.com/ahr/article/111/2/336/40690?login=true>>. Acesso em 29 de julho de 2021.

LOPES, António. A educação em Portugal de D. João III à expulsão dos Jesuítas, em 1759. **Lusitania Sacra**, p. 13-41, 1993. Disponível em: <[https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4909/1/LS\\_S2\\_05\\_AntonioLopes.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4909/1/LS_S2_05_AntonioLopes.pdf)>. Acesso em 09 de julho de 2021.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e pesquisa**, v. 32, p. 465-476, 2006. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 09 de julho de 2021.

MANTOVANI, Emiliano Terán. Venezuela: siete claves para entender la crisis actual. **Sinpermiso: revista eletrônica semanal vinculada a revista semestral impressa com o mesmo nome**. 28 maio 2017. Disponível em: <<https://www.sinpermiso.info/textos/venezuela-siete-claves-para-entender-la-crisis-actual>>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Tradução de: Sociology at crossroads and other essays. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTÍNEZ, Virginia Ruiz de Martín Esteban. O acesso dos usuários transfronteiriços paraguaios aos serviços públicos de saúde no Brasil. 2020. 154 f. **Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública em Região de Fronteira)** - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em <<http://tede.unioeste.br/handle/tede/5318>>. Acesso em 07 de julho 2021.

MIRANDA, Suélen Cristina de. A História em espiral: compreendendo a receptividade brasileira à imigração haitiana a partir de suas determinações. **Revista Aedos**, v. 10, n. 22, p. 29-52, 2018. Disponível em <<https://www.seer.ufrgs.br/aedos/article/view/82960>>. Acesso em 29 de junho de 2021.

MORAIS, Tarciso. Quase 3 milhões de crianças sem escola na Venezuela. 26 abr. 2018. **RENOVA Mídia, portal eletrônico de conteúdo**. 2018. Disponível em <<https://renovamidia.com.br/quase-3-milhoes-de-criancas-sem-escola-na-venezuela/>>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

MÜLLER, Fernanda; MONASTERIO, Leonardo Monteiro; DUTRA, Cristian Pedro Rubini. “Por que tão longe?”. Mobilidade de crianças e estrutura urbana no Distrito Federal. **In: Cadernos Metrôpole**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 577-598, mai/ago, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/2236-9996.2018-4213>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cm/a/5T7RrCWptJhGrZfnrnpFFMp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 20 de outubro de 2021.

NIDA-RÜMELIN, Julian. **Über Grenzen denken: Eine Ethik der Migration (Pensando em fronteiras: uma ética da migração)**. Edição para Kindle. Edition Körber, 2017.

NIÑO, Edgar Andrés Londoño. Migração, Cidades e Fronteiras: a Migração Venezuelana nas Cidades Fronteiriças do Brasil e da Colômbia. **Espaço Aberto**, v. 10, n. 1, p. 51-67. Disponível em <<https://doi.org/10.36403/espacoaberto.2020.29956>>. Acesso em 30 de junho 2021.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **O processo de universalização da educação escolar na Venezuela: as Missões Robinson, Ribas e Sucre**. Comunicação apresentada no V colóquio internacional MARXENGELS, do CEMARX/UNICAMP, 2007. Disponível em: <[https://www.unicamp.br/cemarx/anais\\_v\\_coloquio\\_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/ses\\_sao1/Francis\\_Nogueira.pdf](https://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/ses_sao1/Francis_Nogueira.pdf)>. Acesso em 05 de agosto de 2021.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; ALVES, Bruna da Silva. A educação básica na Venezuela pós-Chavéz: acesso e permanência no contexto da chamada “guerra econômica”(2014-2018). 2021. **Revista Educação e Emancipação**, v. 14, n. 2, p. 84-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n2p84-106> . Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/17129/9310>>. Acesso em 15 de agosto de 2021.

OCDE (2019). PISA 2018 Results: Excellence and Equity in Education. Volume I. Paris: OECD Publishing. In. INEP. 2019. **Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em Leitura, matemática e ciências no Brasil**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio\\_PISA\\_2018\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf)>. Acesso em 19 de julho de 2021.

OECD (2020). How much is spent per student on educational institutions?. In **Education at a Glance 2020: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5e4ecc25-en>>. Acesso em 20 de julho 2021.

OIM. 2021. **Interiorização beneficia mais de 50 mil refugiados e migrantes da Venezuela no Brasil**. Disponível em: <https://brazil.iom.int/news/interioriza%C3%A7%C3%A3o-beneficia-mais-de-50-mil-refugiados-e-migrantes-da-venezuela-no-brasil>>. Acesso em 07 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova Lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 34, p. 171-179, 2017. Disponível em <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0010>>. Acesso em 29 de junho 2021.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de; CAVALCANTI, Leonardo; COSTA, Luiz Fernando L. O acesso dos imigrantes ao ensino regular. In. Cavalcanti, L; Oliveira, T.; Macedo, M., **Imigração e Refúgio no Brasil. Relatório Anual 2020. 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, 2020. p. 213-246. Disponível em [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra\\_RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL\\_2020.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorio-anual/2020/OBMigra_RELAT%C3%93RIO_ANUAL_2020.pdf)>. Acesso em 13 de julho 2021.

OLIVEIRA, Márcio de. A sociologia da imigração no Brasil entre as décadas de 1940 e 1970. **Sociologias**, v. 20, p. 198-228, 2018. Disponível em <https://doi.org/10.1590/15174522-02004906>>. Acesso em 29 de junho 2021.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. As origens da educação no Brasil da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, p. 945-958, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362004000400003>>. Acesso em 13 de julho de 2021.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 661-690, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWDtG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 13 de julho 2021.

OLSEN, Ana Carolina Lopes. A eficácia dos direitos fundamentais sociais frente a reserva do possível. 2006. **Dissertação (mestrado)** - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Direito. Defesa: Curitiba, 2006. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/3084>>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

ONU. 1948-a. Universal Declaration of Human Rights. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em <<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em 15 de julho 2021.

ONU. 1948-b. **Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948**. Disponível em <[http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/217\(III\)&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/217(III)&Lang=E)>. Acesso em 15 de julho 2021.

ONU. 1985. **Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude Regra de Beijing Adotadas pela Resolução 40/33 da Assembleia Geral da ONU**, em 29 de novembro de 1985. Disponível em <<http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Regras-M%C3%ADnimas-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Administra%C3%A7%C3%A3o-daJusti%C3%A7a-da-Inf%C3%A2ncia-e-da-Juventude-Regra-de-Beijing.pdf>>. Acesso em 22 de julho 2021.

ONU. 1989. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>>. Acesso em 22 de julho 2021.

ONU. 2021. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>>. Acesso em 24 de julho de 2021.

ORDÓÑEZ, Carlos Hernán Riaño (2014). El General José Antonio Páez y la disolución de la Gran Colombia. **Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Derecho. Maestría en Ciencia Política**, Bogotá. Colombia. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10983/1188>>. Acesso em 29 de julho 2021.

PACÍFICO, Andrea Maria Calazans Pacheco; MENDONÇA, Renata de Lima. A proteção sociojurídica dos refugiados no Brasil. **Textos & Contextos (Porto Alegre)**, v. 9, n. 1, p. 170-181, 2010. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/3215/321527166015.pdf>>. Acesso em 26 de julho de 2021.

PACÍFICO, Andrea Maria Calazans Pacheco; SILVA, Sarah Fernanda Lemos. A cooperação como instrumento para fortalecer a integração de migrantes forçados venezuelanos na Paraíba em 2018. **Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD**, v. 8, n. 16, p. 308-334, 2019. Disponível em <<https://doi.org/10.30612/rmufgd.v8i16.9839>>. Acesso em 14 de outubro de 2020.

PAIVA, Ana Luiza Bravo e; LEITE, Ana Paula Moreira Rodriguez. (2014). Da emigração à imigração? Uma análise do perfil migratório brasileiro nos últimos cinquenta anos. **Revista Ars Histórica**, (7), 1-20. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4766649.pdf>>. Acesso em 29 de junho 2021.

PEREIRA, Rosa Martins Costa; SILVA, Ednalva Oliveira; PETERS, Maria José Ambrósio dos Reis. A escola na rota de migração: relato de experiência, desejos e desafios. **Revista Presença Geográfica**, v. 6, n. 1, p. 142-153, 2019. Disponível em <<https://pdfs.semanticscholar.org/652a/137bb3da9c9079076033126218a35ce0f97c.pdf>>. Acesso em 26 de julho 2021.

PERNAMBUCO. 2012-a. Lei nº 14.804, de 29 de outubro de 2012. **Regula o acesso a informações, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências**. Disponível em <<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1605&tipo=>>>. Acesso em 01 de julho 2021.

PERNAMBUCO. 2012-b. Decreto nº 38.787, de 30 de outubro de 2012. **Regulamenta a Lei no 14.804, de 29 de outubro de 2012, que dispõe sobre o acesso a informações, no âmbito do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências**. Disponível em <<http://legis.alepe.pe.gov.br/Paginas/texto.aspx?id=2576&tipo=TEXTOATUALIZADO>>. Acesso em 01 de julho 2021.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. Avaliações municipais da educação infantil: contribuições para a garantia do direito à educação das crianças brasileiras?. 2017. **Tese de Doutorado**. Universidade de São Paulo. Disponível em <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23082017-105049/?gathStatIcon=true>>. Acesso em 11 de julho 2021.

PINTO, Lara Constantino; OBREGON, Marcelo Fernando Q. A crise dos refugiados na Venezuela e a relação com o Brasil. **Derecho y Cambio Social**, p. 1-21, 2018. ISSN: 2224-4131. Depósito legal: 2005-5822. Disponível em <[https://www.derechocambiosocial.com/revista051/A\\_CRISE\\_DOS\\_REFUGIADOS\\_NA\\_VENEZUELA.pdf](https://www.derechocambiosocial.com/revista051/A_CRISE_DOS_REFUGIADOS_NA_VENEZUELA.pdf)>. Acesso em 19 de agosto 2021.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007, p. 72-76.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2009**. Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e desenvolvimento humanos. Nova York, 2009.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2018**. Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e desenvolvimento humanos. Nova York, 2018.

RAMAL, Andrea. Artigo: Educação desmorona na Venezuela. **Artigo no Jornal O Globo de 24/02/2019**. Disponível em <<http://andreamal.com.br/artigo-educacao-desmorona-na-venezuela/>>>. Acesso em 25 de agosto 2021.

RECIFE. 2013. Lei nº 17.866/2013 de 15 de maio de 2013. **Disciplina o acesso às informações públicas e regulamenta as restrições às informações sigilosas no âmbito do poder executivo municipal**. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2013/1787/17866/lei-ordinaria-n-17866-2013-disciplina-o-acesso-as-informacoes-publicas-e-regulamenta-as-restricoes-as-informacoes-sigilosas-no-ambito-do-poder-executivo-municipal>>. Acesso em 01 de julho 2021.

RECIFE. 2015-a. Lei nº 18.147/2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação**. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>>. Acesso em 09 de setembro 2021.

RECIFE. 2015-b. Decreto nº 28.527 de 16 de janeiro de 2015. **Regulamenta a lei municipal nº 17.866/2013, que trata do acesso, no município, a informações públicas**. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/decreto/2015/2852/28527/decreto-n-28527-2015-regulamenta-a-lei-municipal-n-17866-2013-que-trata-do-acesso-no-municipio-a-informacoes-publicas>>. Acesso em 01 de julho 2021.

RODRIGUES, Beatriz L.; RAMOS, Paula M.; RAMOS, Tereza S. Migração Internacional e Escolarização: A criança Haitiana em Manaus. **Anais do III Seminário Internacional em Sociedade e Cultura na Pan-Amazônia da Universidade Federal do Amazonas**, p. 1-16, 2018. Disponível em <<https://doity.com.br/media/doity/submissoes/artigo-6f2922320cad72adc20fc128dc5dbc240afc299e-arquivo.pdf>>. Acesso em 28 de julho de 2021.

ROJAS, Reinaldo; MORA GARCIA, José Pascual. Políticas educacionais na Venezuela (2000-2016): um olhar crítico. **Rev.hist.educ.latinoam. [online]**. 2019, vol.21, n.32, pp.155-192. ISSN 0122-7238. <https://doi.org/10.19053/01227238.9483>. Disponível em <<http://www.scielo.org.co/pdf/rhel/v21n32/0122-7238-rhel-21-32-00155.pdf>>. Acesso em 12 de agosto de 2021.

ROTA JÚNIOR, César. Educação para o trabalho: um estudo comparativo entre a LDB/1961 e a LDB/1996. **Educação, Escola & Sociedade**, v. 2, n. 2, p. 84-105, 2009. Disponível em <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rees/article/view/510>>. Acesso em 21 de julho de 2021.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, 2006. Disponível em <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691>>. Acesso em 04 de julho de 2021.

SANTIAGO, Marcus Firmino; SANTOS, Rosilene dos. Da Construção à Iminente Desconstrução do Estado de Bem-Estar Social. Uma Análise da Realidade Constitucional Brasileira Nascida em 1988. **Revista Paradigma**, , Ribeirão Preto-SP, a. XXII, v. 26, n. 2, p. 115-136, jul/dez 2017. ISSN 2318-8650. Disponível em <[https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Santiago-3/publication/343555136\\_DA\\_CONSTRUCAO\\_A\\_IMINENTE\\_DESCONSTRUCAO\\_DO\\_ESTADO\\_DE\\_BEM-ESTAR\\_SOCIAL\\_UMA\\_ANALISE\\_DA\\_REALIDADE\\_CONSTITUCIONAL\\_BRASILEIRA\\_NASCIDA\\_EM\\_1988\\_FROM\\_THE\\_CONSTRUCTION\\_TO\\_THE\\_IMMINENT\\_DECONSTRUCTION\\_OF\\_THE\\_WEL/links/5f315593299bf13404b58684/DA-CONSTRUCAO-A-IMINENTE-DESCONSTRUCAO-DO-ESTADO-DE-BEM-ESTAR-SOCIAL-UMA-ANALISE-DA-REALIDADE-CONSTITUCIONAL-BRASILEIRA-NASCIDA-EM-1988-FROM-THE-CONSTRUCTION-TO-THE-IMMINENT-DECONSTRUCTION-OF-THE-WEL.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marcus-Santiago-3/publication/343555136_DA_CONSTRUCAO_A_IMINENTE_DESCONSTRUCAO_DO_ESTADO_DE_BEM-ESTAR_SOCIAL_UMA_ANALISE_DA_REALIDADE_CONSTITUCIONAL_BRASILEIRA_NASCIDA_EM_1988_FROM_THE_CONSTRUCTION_TO_THE_IMMINENT_DECONSTRUCTION_OF_THE_WEL/links/5f315593299bf13404b58684/DA-CONSTRUCAO-A-IMINENTE-DESCONSTRUCAO-DO-ESTADO-DE-BEM-ESTAR-SOCIAL-UMA-ANALISE-DA-REALIDADE-CONSTITUCIONAL-BRASILEIRA-NASCIDA-EM-1988-FROM-THE-CONSTRUCTION-TO-THE-IMMINENT-DECONSTRUCTION-OF-THE-WEL.pdf)>. Acesso em 19 de julho de 2021.

SANTOS, José Matheus. João Campos lança programa para dobrar número de vagas em creches do Recife até 2024. **Portal do Jornal do Comércio**. Publicado em 24/08/2021.

Disponível em <<https://jc.ne10.uol.com.br/blogs/jamildo/2021/08/13033024-joao-campos-lanca-programa-para-dobrar-numero-de-vagas-em-creches-do-recife-ate-2024.html>>. Acesso em 09 de julho de 2021.

SANTOS, Fabricio Lyrio. A expulsão dos jesuítas da Bahia: aspectos econômicos. **Revista brasileira de História**, v. 28, p. 171-195, 2008. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0102-01882008000100009>>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed., rev., atual. e ampl. Porto Alegre, Livraria do Advogado, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 743-760, 2013. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 09 de julho de 2021.

SHIGUINOV NETO, Alexander; STRIEDER, Dulce Maria; SILVA, André Coelho da. 2019. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências pedagógicas**, n. 33, p. 117-126, 2019. doi:10.15366/tp2019.33.009. Disponível em <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6828738>>. Acesso em 10 de julho 2021.

SILVA, Aline Soares; BEZERRA, Ariany da Silva; SOUZA, Chrislaine Aparecida de; PEREIRA, Josiane Patrícia Herculano. A educação jesuítica em tempos de Brasil colônia e suas contribuições para a atualidade. **IV Congresso Nacional de Educação**. 2019. Disponível em <[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD4\\_SA3\\_ID10301\\_12082019181539.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA3_ID10301_12082019181539.pdf)>. Acesso em 10 de julho de 2021.

SILVA, Eduardo Cristiano Hass da; FIGUEIREDO, Milene Moraes de; SILVA, Bárbara Virgínia Groff da. O ensino comercial e agrícola no Brasil a partir da vinda da família real portuguesa. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDUCA**, v. 12, n. 28, p. 701-717, 2020. Disponível em <<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/984/875>>. Acesso em 14 de julho de 2021.

SILVA, Juvêncio Borges; ZACARIAS, Fabiana; GUIMARÃES, Leonardo Aquino Moreira. A universalização dos direitos sociais e sua relevância para o exercício e concreção da cidadania. **REI-REVISTA ESTUDOS INSTITUCIONAIS**, v. 4, n. 1, p. 308-333, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21783/rei.v4i1.146>. Disponível em <<https://estudosinstitucionais.com/REI/article/view/146>>. Acesso em 04 de julho de 2021.

SILVA, Lediane Nátili Bento da; BARRETO, Fabrício; BARRETO, Tarcia Millene Almeida Costa. Saúde e migração em Roraima: rede social migratória e impactos psicossociais na vida do migrante venezuelano enquanto trabalhador informal. **Saúde em Redes**, v. 6, n. 3, 2020. Disponível em <<https://doi.org/10.18310/2446-4813.2015v1n4p35-52>>. Acesso em 29 de junho de 2021.

SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. School physical structure as a determinant of quality in education in professional schools in Ceará: between reality and

myth. [Estrutura física escolar como fator determinante da qualidade na educação em escolas profissionais do Ceará: entre a realidade e o mito.] **Revista: Research, Society and Development**, 9(7): 1-20, e642974634, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4634. Disponível em <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4634>>. Acesso em 07 de setembro de 2021.

SOUZA, Maciana de Freitas e. **A questão migratória no Brasil hoje. 2019.** Disponível em <<http://www.justificando.com/2019/01/08/a-questao-migratoria-no-brasil-hoje/>>. Acesso em 01 de setembro de 2020.

SOUZA, Orlando Mattos Sparta de. **O aumento do fluxo de migrantes forçados no Brasil como desafio para a preservação da Defesa Nacional no século XXI.** 2021. Disponível em <<https://bdex.eb.mil.br/jspui/bitstream/123456789/9027/1/MO%206384%20-%20SPARTA.pdf>>. Acesso em 29 de junho 2021.

TARDIN, Ronan. Venezuelanos exibem cartazes e fazem apelo por ajuda nas ruas do Recife. **Reportagem do portal G1 de 10/10/2019.** Disponível em <<https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2019/10/10/refugiados-venezuelanos-exibem-cartazes-e-fazem-apelo-por-ajuda-nas-ruas-do-recife.ghtml>>. Acesso em 29 de junho 2021.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 771-788, 2008.

TOKARNIA, Mariana. Educação infantil é hoje um amplificador de desigualdade, diz professor da USP. **Agência Brasil.** Publicado em 03/03/2016. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/educacao-infantil-e-hoje-um-amplificador-de-desigualdade-diz-professor-da>>. Acesso em 26 de julho 2021.

TONETTO, Maria Luiza Posser; GOMES, Joséli Fiorin. “Um filho no mundo e um mundo virado”: uma análise sobre obstáculos à efetividade do acesso à educação de crianças refugiadas no Brasil. *Zero-a-Seis*, v. 23, n. 43, p. 703-729, 2021. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/72692>>. Acesso em 10 de dezembro 2021.

TORRES, Anaís Matos; OBREGÓN, Marcelo Fernando Quiroga. A evolução legislativa da política de imigração brasileira e a (in) constitucionalidade do impedimento de ingresso, repatriação e deportação de imigrantes prevista na Portaria nº 666, de 25 de julho de 2019. **Revista Derecho y Cambio Social.** N.º 60, ABR-JUN 2020. ISSN: 2224-4131. Depósito legal: 2005-5822. Disponível em <[https://www.derechoycambiosocial.com/revista060/La\\_evolucion\\_legislativa\\_de\\_la\\_politica.pdf](https://www.derechoycambiosocial.com/revista060/La_evolucion_legislativa_de_la_politica.pdf)>. Acesso em 07 de julho 2021.

TORRES NETO, Laudemiro Ramos. O Perfil laboral dos imigrantes venezuelanos que aportam na capital pernambucana e sua possível, contribuição sócio-política para a economia do Estado. 2020. 204 f. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Católica de Pernambuco, Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Direito. Recife, 2020. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1395>>. Acesso em 27 de julho 2021

TREVISOL, Joviles Vitório; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. 43, p. 13-46, 2018. ISSN: 2177-6059. DOI:

10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em:  
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351964739002>>. Acesso em 07 de julho 2021.

UNESCO. 1990. **World Declaration on Education for All, Jomtien, Thailand (1990)**. Disponível em  
<[https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco\\_world\\_declaration\\_on\\_education\\_for\\_all\\_jomtien\\_thailand.pdf](https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_world_declaration_on_education_for_all_jomtien_thailand.pdf)>. Acesso em 24 de julho 2021.

UNESCO. **Education for all**. Dakar, Senegal, 26 a 28 abr. 2000. Disponível em  
<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em 24 de julho 2021.

UNESCO. 2016. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de aprendizagem ao longo da vida**. Disponível em  
<[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e)>. Acesso em 26 de julho 2021.

UNICEF. 2020. **O mapa da exclusão escolar no Recife: Conheça os dados referentes ao enfrentamento da exclusão escolar entre 2016 e 2019**. Disponível em  
<<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/plataforma-dos-centros-urbanos-2017-2020/mapa-exclusao-escolar-recife>>. Acesso em 12 de setembro de 2021.

VENEZUELA. 1980. Ley nº 2.635 del 28 de julio de 1980. **Ley Orgánica de Educación**. Disponível em <<https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/titulo-i/#articulo-2>>. Acesso em 06 de agosto de 2021.

VENEZUELA. **Constituição, 1999**. Disponível em  
<<https://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/titulo-i/#articulo-2>>. Acesso em 06 de agosto de 2021.

VENEZUELA. 2009. Ley nº 5.929 del 15 de agosto de 2009. **Ley Orgánica de Educación**. Disponível em <<http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/2018/08/Ley-Org%C3%A1nica-de-Educaci%C3%B3n.pdf>>. Acesso em 06 de agosto de 2021.

VIDAL, Marcelo de Oliveira. **Instrumentalização da migração: política migratória e competências da União Europeia e Estado Nacional Espanhol**. 2013. 147 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia, Programa de Pós-Graduação em Economia Política Internacional.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309. maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>>. Acesso em 16 de julho 2021.

WORLD BANK. 2020. COVID-19 pode levar mais 150 milhões de pessoas para a extrema pobreza até 2021. Disponível em: <<https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2020/10/07/covid-19-to-add-as-many-as-150-million-extreme-poor-by-2021>>. Acesso em 30 de agosto 2021.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; MOURA, Eliana Perez Gonçalves de. Educação integral. Uma questão de direitos humanos?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, p. 257-276, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WPJJxwC4rZ4RhV87jJPM6wm/?lang=pt>>. Acesso em 15 de julho 2021.

ZUCK, Débora Villetti; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. A integração da América Latina na educação bolivariana da Venezuela: concreticidade e formação a partir do sul. **Perspectiva**, v. 32, n. 2, p. 703-734, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p703>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n2p703>>. Acesso em 15 de agosto 2021.

## APÊNDICE A – Ofício enviado à Secretaria de Educação do Município do Recife



CONTROLADORIA GERAL DO MUNICÍPIO

Acompanhe seu Pedido de Informação

02/07/2021 09:15:07

Protocolo: 2021.00525.0020.00000.3

Solicitante: Bruno Amorim Batista

Data do pedido: 01/07/2021 11:26:56

Motivo: Pesquisa

Descrição do pedido: O presente requerimento de informações tem o cunho acadêmico , com o objetivo de suprir de dados públicos e oficiais a pesquisa acadêmica de mestrado do requisitante, o qual está vinculado ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). A pesquisa do requisitante tem por objetivo estudar as políticas públicas de inserção no sistema educacional brasileiro no que se refere a sua aplicação ao imigrante venezuelano em Recife, e já foi aprovada por banca de qualificação de projeto no PPGD da UNICAP. Para o levantamento de dados essenciais a pesquisa, o requisitante solicita a Vossa Senhoria os dados a seguir, relativos a escolas vinculadas a administração municipal (escolas públicas municipais), conforme documento anexo. Requer, por fim, que as informações solicitadas sejam enviadas no prazo máximo de 20 (vinte) dias nos termos do artigo 11, §1º da Lei Federal nº 12.527/2011 e do artigo 10º, §1º da Lei Municipal nº 17.866/2013.

Enviou arquivo complementar: sim

Situação	Recurso	Data	Resposta
Em processamento	Não	01/07/2021 11:26:56	
Em Análise	Não	01/07/2021 19:08:46	

OFÍCIO Nº 001

Recife/PE, 1º de julho de 2021.

À  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RECIFE**

Centro Administrativo da Prefeitura do Recife  
Av. Cais do Apolo, nº 925, 4º andar, Bairro do Recife  
Recife/PE. CEP 50.030-903  
e-mail: apoio.gabinete@educarecife.com.br

**A/C:** Ilmo. Sr. Frederico da Costa Amâncio – Secretário de Educação do Município.

**Ref.:** Requerimento de informações - Lei de acesso à informação

**Assunto:** Solicitação de informações e dados da secretaria de educação, para fins acadêmicos.

Ilmo. Senhor,

O Sr. **BRUNO AMORIM BATISTA**, brasileiro, solteiro, advogado inscrito na OAB/PE sob o nº 31.072, inscrito no CPF nº 073.814.754-05, com endereço residencial na Rua Ceará, nº 148, aptº 2004, encruzilhada, Recife/PE, CEP.: 52041-130, e-mail: brunoamorimbatista@gmail.com, vem, respeitosamente, perante Vossa Senhoria, com base na Lei Federal nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal e na Lei Municipal nº 17.866/2013, regulamentada através do Decreto nº 28.527/2015, as quais garantem ao cidadão o direito constitucional de acesso às informações públicas, expor e requerer o que se segue.

O presente requerimento de informações tem o cunho acadêmico, com o objetivo de suprir de dados públicos e oficiais a pesquisa acadêmica de mestrado do requeritante, o qual está vinculado ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

A pesquisa do requeritante tem por objetivo estudar as políticas públicas de inserção no sistema educacional brasileiro no que se refere a sua aplicação ao imigrante venezuelano em Recife, e já foi aprovada por banca de qualificação de projeto no PPGD da UNICAP.

Para o levantamento de dados essenciais a pesquisa, o requisitante solicita a Vossa Senhoria os dados a seguir, relativos a escolas vinculadas a administração municipal (escolas públicas municipais):

1. Quantas escolas públicas municipais existem no município do Recife?
2. Quantas escolas públicas municipais receberam imigrantes Venezuelanos?
3. Quais as escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos?
4. As escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos foram designadas para esse público em específico ou a escolha foi aleatória?
5. As escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma estrutura específica para a recepção desse público?
6. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma formação prévia específica para a recepção desse público?
7. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos realizaram alguma capacitação específica para a recepção desse público? Qual a capacitação foi realizada? Qual a carga horária?
8. Relativo as escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos, em relação ao ano de 2020, solicito os seguintes dados públicos:
  - a. Qual o total de alunos de cada instituição?
  - b. Qual o total de alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
  - c. Qual a quantidade de imigrantes Venezuelanos, em cada série (ano escolar), de cada instituição?
  - d. Qual a taxa de aprovação dos alunos em geral de cada instituição?
  - e. Qual a taxa de aprovação dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
  - f. Qual o desempenho dos alunos em geral de cada instituição?
  - g. Qual o desempenho dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
  - h. Qual a idade média dos alunos, por série, de cada instituição?
  - i. Qual a idade média dos alunos imigrantes Venezuelanos, por série, de cada instituição?
  - j. Quais os turnos de estudos ofertados em cada instituição?
  - k. Quais os turnos de estudos frequentados por imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
  - l. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, em geral, de cada instituição?
  - m. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, dos imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
  - n. Quais os projetos e ações voltados aos imigrantes Venezuelanos que vem sendo desenvolvidos em cada instituição? Quando iniciaram por data e local?

Por fim, aproveito o ensejo, com intuito de conferir maior celeridade na comunicação entre vosso r. Governo e o requisitante, para solicitar que todas as

correspondências eletrônicas sejam encaminhadas exclusivamente ao endereço [brunoamorimbatista@gmail.com](mailto:brunoamorimbatista@gmail.com).

Requer, por fim, que as informações ora solicitadas sejam enviadas no **prazo máximo de 20 (vinte) dias** nos termos do artigo 11, §1º da Lei Federal nº 12.527/2011 e do artigo 10º, §1º da Lei Municipal nº 17.866/2013.

Sendo o que tinha para o momento, desde já agradeço e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários, ao tempo que renovo os votos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

**BRUNO AMORIM**  
**BATISTA**  
**BRUNO AMORIM BATISTA**  
**OAB/PE 31.072**  
**Mestrando em Direito da UNICAP**

Assinado de forma digital por  
BRUNO AMORIM BATISTA  
Data: 2021.07.01 11:09:51  
03700

**APÊNDICE B** – Ofício enviado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco

Arquivo gerado em 02/07/2021 09:14:01

## Consulta de atendimentos por protocolo

---

Protocolo

202167798

Natureza

Acesso à Informação

Situação

Pendente

Assunto

NAO CLASSIFICADO

Nome do solicitante

Bruno Amorim Batista

E-mail do solicitante

brunoamoribatista@gmail.com

Data de entrada

01/07/2021 15:32

Prazo previsto

22/07/2021

Prazo para resposta

22/07/2021

**ÃrgÃ£o**

Secretaria de EducaÃ§Ã£o

**DescriÃ§Ã£o do pedido**

---

OFÍCIO Nº 001

Recife/PE, 1º de julho de 2021.

À  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE PERNAMBUCO  
Av. Afonso Olindense, 1513, Várzea.  
Recife-PE. CEP: 50.810-000

A/C: Ilmo. Sr. Marcelo Andrade Bezerra Barros ? Secretário de Educação e Esportes do Estado.

Ref.: Requerimento de informações - Lei de acesso à informação

Assunto: Solicitação de informações e dados da secretaria de educação, para fins acadêmicos.

Ilmo. Senhor,

O Sr. BRUNO AMORIM BATISTA, brasileiro, solteiro, advogado inscrito na OAB/PE sob o nº 31.072, inscrito no CPF nº 073.814.754-05, com endereço residencial na Rua Ceará, nº 148, aptº 2004, encruzilhada, Recife/PE, CEP.: 52041-130, e-mail: brunoamorimbatista@gmail.com, vem, respeitosamente, perante Vossa Senhoria, com base na Lei Federal nº 12.527 de 18 de novembro de 2011, que regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal e na Lei Estadual nº 14.804/2012, regulamentada através do Decreto nº 38.787/2012, as quais garantem ao cidadão o direito constitucional de acesso às informações públicas, expor e requerer o que se segue.

O presente requerimento de informações tem o cunho acadêmico, com o objetivo de suprir de dados públicos e oficiais a pesquisa acadêmica de mestrado do requeritante, o qual está vinculado ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

A pesquisa do requeritante tem por objetivo estudar as políticas públicas de inserção no sistema educacional brasileiro no que se refere a sua aplicação ao imigrante venezuelano em Recife, e já foi aprovada por banca de qualificação de projeto no PPGD da UNICAP.

Para o levantamento de dados essenciais a pesquisa, o requeritante solicita a Vossa Senhoria os dados a seguir, relativos a escolas vinculadas a administração estadual (escolas públicas estaduais):

1. Quantas escolas públicas estaduais existem no município do Recife?
2. Quantas escolas públicas estaduais receberam imigrantes Venezuelanos?
3. Quais as escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos?
4. As escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos foram designadas para esse público em específico ou a escolha foi aleatória?
5. As escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma estrutura específica para a recepção desse público?
6. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma formação prévia específica para a recepção desse público?
7. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos realizaram alguma capacitação específica para a recepção desse público? Qual a capacitação foi realizada? Qual a carga horária?
8. Relativo as escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos, em relação ao ano de 2020, solicito os seguintes dados públicos:  
a. Qual o total de alunos de cada instituição?

- b. Qual o total de alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
- c. Qual a quantidade de imigrantes Venezuelanos, em cada série (ano escolar), de cada instituição?
- d. Qual a taxa de aprovação dos alunos em geral de cada instituição?
- e. Qual a taxa de aprovação dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
- f. Qual o desempenho dos alunos em geral de cada instituição?
- g. Qual o desempenho dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?
- h. Qual a idade média dos alunos, por série, de cada instituição?
- i. Qual a idade média dos alunos imigrantes Venezuelanos, por série, de cada instituição?
- j. Quais os turnos de estudos ofertados em cada instituição?
- k. Quais os turnos de estudos frequentados por imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
- l. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, em geral, de cada instituição?
- m. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, dos imigrantes Venezuelanos em cada instituição?
- n. Quais os projetos e ações voltados aos imigrantes Venezuelanos que vem sendo desenvolvidos em cada instituição? Quando iniciaram por data e local?

Por fim, aproveito o ensejo, com intuito de conferir maior celeridade na comunicação entre vossa r. Governo e o requisitante, para solicitar que todas as correspondências eletrônicas sejam encaminhadas exclusivamente ao endereço [brunoamorimbatista@gmail.com](mailto:brunoamorimbatista@gmail.com).

Requer, por fim, que as informações ora solicitadas sejam enviadas no prazo máximo de 20 (vinte) dias nos termos do artigo 11, §1º da Lei Federal nº 12.527/2011 e do artigo 6º, §1º da Lei Estadual nº 14.804/2012.

Sendo o que tinha para o momento, desde já agradeço e me coloco à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários, ao tempo que renovo os votos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,

BRUNO AMORIM BATISTA  
OAB/PE 31.072  
Mestrando em Direito da UNICAP

## Resposta

Pendente de conclusão

**ANEXO A – Respostas recebidas da Secretaria de Educação do Município do Recife**



**NOTA TÉCNICA - 2021**

**NOTA TÉCNICA Nº 258/2021**

**SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO DA REDE – SIORE**

**ASSUNTO – Solicitação de anuência - pedido de informação Protocolo nº:  
2021005250020000380**

O Setor de Informações e Ordenamento da Rede – SIORE, no intuito de subsidiar competente resposta ao Protocolo nº: 2021005250020000380, oriundo da **Controladoria Geral do Município**, segue em anexo os dados solicitados para atendimento do pleito.

Recife, 28 de Julho de 2021.

  
\_\_\_\_\_  
Josane da Silva Pereira – Mat.: 56380-8

**Chefe do Setor de Informações e Ordenamento da Rede**  
**Secretaria Executiva de Gestão da Rede**  
**Secretaria de Educação**



**1. Quantas escolas públicas municipais existem no município do Recife?**

Escolas	231
Creches	50
Creches-Escolas	41

**2. Quantas escolas públicas municipais receberam imigrantes Venezuelanos?**

Escolas	6
Creches-Escolas	1

**3. Quais as escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos?**

CIDADAO HERBERT DE SOUZA  
PEDRO AUGUSTO  
JOAO AMAZONAS  
VIRGEM PODEROSA  
DARCY RIBEIRO  
CLARICE LISPECTOR  
NOSSA SENHORA DA PENHA

**4. As escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos foram designadas para esse público em específico ou a escolha foi aleatória?**

As unidades que receberam foram por solicitação dos responsáveis pela criança.

**5. As escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma estrutura específica para a recepção desse público?**

\*

**6. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma formação prévia específica para a recepção desse público?**

\*

**7. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos realizaram alguma capacitação específica para a recepção desse público? Qual a capacitação foi realizada? Qual a carga horária?**

\*

**8. Relativo as escolas públicas municipais que receberam imigrantes Venezuelanos, em relação ao ano de 2020, solicito os seguintes dados públicos:**

**a. Qual o total de alunos de cada instituição?**

Anexo 1 (excel).

**b. Qual o total de alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?**

ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES - ANEXO I	1
CECILIA MEIRELLES	1
DE AGUA FRIA - ANEXO	1
DE BEBERIBE	1
EDUCADOR PAULO FREIRE	2
ENGENHEIRO EDINALDO MIRANDA DE OLIVEIRA	1
ENGENHO DO MEIO	1
IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I	2

PROFESSOR ENALDO MANOEL DE SOUZA	2
PROFESSOR JOSE DA COSTA PORTO	1
ZILDA ARNS	1

**c. Qual a quantidade de imigrantes Venezuelanos, em cada série (ano escolar), de cada instituição?**

UNIDADE DE ENSINO	ANO DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS
PROFESSOR JOSE DA COSTA PORTO	8º ANO	1
DE AGUA FRIA - ANEXO	1º ANO	1
DE BEBERIBE	1º ANO	1
ENGENHEIRO EDINALDO MIRANDA DE OLIVEIRA	3º ANO	1
IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I	GRUPO V	1
IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I	1º ANO	1
ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES - ANEXO I	2º ANO	1
CECILIA MEIRELLES	4º ANO	1
ENGENHO DO MEIO	1º ANO	1
EDUCADOR PAULO FREIRE	1º ANO	1
EDUCADOR PAULO FREIRE	3º ANO	1
PROFESSOR ENALDO MANOEL DE SOUZA	GRUPO IV	1
PROFESSOR ENALDO MANOEL DE SOUZA	1º ANO	1
ZILDA ARNS	GRUPO II	1

**d. Qual a taxa de aprovação dos alunos em geral de cada instituição?**

Anexo 2 (excel).

**e. Qual a taxa de aprovação dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?**

Não possuímos a informação detalhada por nacionalidade.

**f. Qual o desempenho dos alunos em geral de cada instituição?**

\*

**g. Qual o desempenho dos alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?**

\*

**h. Qual a idade média dos alunos, por série, de cada instituição?**

Toda a rede é regulamentada pela Portaria nº 156/2016 e data corte de 31 de março, observadas as seguintes faixas etárias:

ANO DE ENSINO	IDADE
Berçário	0 (zero) a 11 (onze) meses
Grupo 1	1 (um) ano a 1(um) ano e 11(onze) meses
Grupo 2	2 (dois) anos a 2 (dois) anos e 11 (onze) meses
Grupo 3	3 (três) anos a 3 (três) anos e 11 (onze) meses
Grupo 4	4 (quatro) anos a 4 (quatro) anos e 11 (onze) meses
Grupo 5	5 (cinco) anos a 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses
1º Ano	6 (seis) anos completos até data corte
2º Ano	7 (sete) anos
3º Ano	8 (oito) anos
4º Ano	9 (nove) anos
5º Ano	10 (dez) anos
6º Ano	11 (onze) anos
7º Ano	12 (doze) anos

8º Ano	13 (treze) anos
9º Ano	14(quatorze) anos

Os estudantes do Ensino Fundamental que apresentarem distorção idade/ano de no mínimo 02 (dois) anos, deverão ser matriculados em turmas regulares e poderão participar de turmas dos programas implementados para correção de fluxo escolar, após realizarem avaliação diagnóstica com acompanhamento da Diretoria Executiva de Gestão Pedagógica.

**i. Qual a idade média dos alunos imigrantes Venezuelanos, por série, de cada instituição?**

UNIDADE DE ENSINO	ANO DE ENSINO	IDADE
PROFESSOR JOSE DA COSTA PORTO	8º ANO	14
DE AGUA FRIA - ANEXO	1º ANO	6
DE BEBERIBE	1º ANO	7
ENGENHEIRO EDINALDO MIRANDA DE OLIVEIRA	3º ANO	8
IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I	GRUPO V	5
IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I	1º ANO	6
ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES - ANEXO I	2º ANO	6
CECILIA MEIRELLES	4º ANO	10
ENGENHO DO MEIO	1º ANO	5
EDUCADOR PAULO FREIRE	1º ANO	6
EDUCADOR PAULO FREIRE	3º ANO	9
PROFESSOR ENALDO MANOEL DE SOUZA	GRUPO IV	4
PROFESSOR ENALDO MANOEL DE SOUZA	1º ANO	6
ZILDA ARNS	GRUPO II	2

**j. Quais os turnos de estudos ofertados em cada instituição?**

Anexo 3 (excel).

**k. Quais os turnos de estudos frequentados por imigrantes Venezuelanos em cada instituição?**

UNIDADE DE ENSINO	TURNO
PROFESSOR JOSE DA COSTA PORTO	INTEGRAL
DE AGUA FRIA - ANEXO	MANHÃ
DE BEBERIBE	MANHÃ
ENGENHEIRO EDINALDO MIRANDA DE OLIVEIRA	MANHÃ
IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I	MANHÃ
ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES - ANEXO I	MANHÃ
CECILIA MEIRELLES	TARDE
ENGENHO DO MEIO	TARDE
EDUCADOR PAULO FREIRE	MANHÃ
PROFESSOR ENALDO MANOEL DE SOUZA	MANHÃ
ZILDA ARNS	INTEGRAL

**l. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, em geral, de cada instituição?**

Anexo 2 (excel).

**m. Quais os dados de conclusão, aprovação, reprovação e evasão, dos imigrantes Venezuelanos em cada instituição?**

Não possuímos a informação detalhada por nacionalidade.

**n. Quais os projetos e ações voltados aos imigrantes Venezuelanos que vem**

sendo desenvolvidos em cada instituição? Quando iniciaram por data e local?

\*

---

\* Estas questões não são de competência deste setor.

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
<b>1</b>	<b>6805</b>
ALMIRANTE SOARES DUTRA	366
ANA ROSA FALCAO DE CARVALHO	175
CIDADAO HERBERT DE SOUZA	204
COELHINHO PENSAnte	90
DO COQUE	560
DOS COELHOS	788
DOUTOR ALBERICO DORNELAS CAMARA	124
FREI TADEU GLASER	139
GENERAL EMIDIO DANTAS BARRETO	331
LUTADORES DO BEM	267
MAEZINHA DO COQUE	100
NOSSA SENHORA DO PILAR	119
NOVO MANGUE	399
PEDRO AUGUSTO	416
PORTO DIGITAL DO RECIFE	74
PROFESSOR FRANCISCO DO AMARAL LOPES	93
PROFESSOR JOSE DA COSTA PORTO	706
PROFESSOR JOSUE DE CASTRO	244
REITOR JOAO ALFREDO	303
SANTO AMARO	509
SAO DOMINGOS SAVIO	30
SEDE DA SABEDORIA	489
SITIO DO CEU	179
VOVO ARTUR	100
<b>2</b>	<b>12368</b>
ALDA ROMEU	294
ALTO DO MARACANA	442
ALTO DO PASCOAL	516
ALTO SANTA TEREZINHA	662
AME AS CRIANCAS	40
ANA MAURICIA WANDERLEY	251
ANITA PAES BARRETO	113
ANTONIO HERACLIO DO REGO	433
ANTONIO LUIZ	128
ANTONIO LUIZ - ANEXO I	50
ANTONIO TIBURCIO	181
CAJUEIRO	20
CAMPINA DO BARRETO	329
COMPOSITOR CAPIBA	145

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
COMPOSITOR LEVINO FERREIRA	212
DE AGUA FRIA	117
DE AGUA FRIA - ANEXO	164
DE BEBERIBE	176
DEUS E AMOR	142
DEUS E AMOR - ANEXO I	80
ENGENHEIRO EDINALDO MIRANDA DE OLIVEIRA	184
IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I	117
IRMA TEREZINHA BATISTA - PROJ NOVO VIVER	234
JOAO AMAZONAS	128
JOSEFINA MARINHO	181
LADJANE BANDEIRA	83
LUIZ LUA GONZAGA	226
MANOEL ANTONIO DE FREITAS	238
MARIO MELO	684
MONSENHOR VIANA	335
MONTEIRO LOBATO	314
NOVA AURORA	130
NOVO HORIZONTE	267
OLINDINA MONTEIRO DE OLIVEIRA FRANCA	531
PASTOR PAULO LEIVAS MACALAO	477
PAULO VI	630
POETA JONATAS BRAGA	162
POETA SOLANO TRINDADE	360
PROF JANDIRA BOTELHO PEREIRA DA COSTA	659
PROFESSOR RICARDO GAMA	585
PROFESSORA HELIA MARIA PEREIRA	125
SANTA CECILIA	374
SAO JOAO BATISTA	306
SERVICO SOCIAL DE BELEM	97
TIA EMILIA	88
UNIDOS VENCEREMOS	80
VILA IMPERIAL	81
WALDEMAR DE SOUZA CABRAL	19
ZACARIAS DO REGO MACIEL	178
<b>3</b>	<b>18774</b>
ALTO DA GUABIRABA	171
ALTO DO MANDU-	144
ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES	143
ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES - ANEXO I	87

**Secretaria de Educação**  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
ALTO JARDIM PROGRESSO	251
ALTO JARDIM PROGRESSO - ANEXO I	79
ANEXA CASA AMARELA	86
ARQUITETO ALEXANDRE MUNIZ DE OLIVEIRA	304
BOA ESPERANCA	292
BOLA NA REDE	395
CECILIA MEIRELLES	169
CELESTE VIDAL	102
CHICO SCIENCE	107
CORREGO DA AREIA	195
CORREGO DA BICA	326
CORREGO DO EUCLIDES	126
CREUSA ARCOVERDE DE FREITAS CAVALCANTI -	84
CRIANCA FELIZ	74
DA GUABIRABA	387
DA GUABIRABA ANEXO II	98
DA MANGABEIRA	349
DE CASA AMARELA	262
DEP FERNANDO SAMPAIO ANX I ANTONIO FELIX	157
DEPUTADO FERNANDO SAMPAIO	169
DIACONO ABEL GUEIROS	341
DOM HELDER CAMARA	314
DOM JOSE LAMARTINE SOARES	270
DOM JOSE LAMARTINE SOARES - ANEXO I CVC	92
DONA CARMELITA MUNIZ DE ARAUJO	106
DOUTOR CAETE	288
DRAOMIRO CHAVES AGUIAR	499
FLOR DA COMUNIDADE	47
FLOR DO BAIRRO DA GUABIRABA	70
HISTORIADOR FLAVIO GUERRA	158
HISTORIADOR FLAVIO GUERRA - ANEXO I	167
IRMA DULCE	64
JULIO VICENTE ALVES DE ARAUJO	203
MARDONIO COELHO	96
MARGARIDA DE SIQUEIRA PESSOA	275
MARLUCE SANTIAGO DA SILVA	530
MAURICIO DE NASSAU	226
MENINO JESUS DE CASA FORTE	201
MERCIA MARIA BEZERRA COSTA	124
MONTE DAS OLIVEIRAS	28

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
MUNDO ESPERANCA	295
NADIR COLACO	419
NOSSA SENHORA DAS DORES	69
NOSSA SENHORA DE FATIMA	37
NOVA DESCOBERTA	499
OCTAVIO DE MEIRA LINS	748
PADRE ANTONIO HENRIQUE	401
PADRE ANTONIO HENRIQUE ANEXO I	122
PEDRINHO	121
PEDRO ALCANTARA	154
POETA JOAQUIM CARDOSO	768
PRESBITERO JOSE BEZERRA	407
PROFESSOR ADERBAL GALVAO	493
PROFESSOR ARIANO VILAR SUASSUNA	125
PROFESSOR JOSE SOARES DA SILVA	369
PROFESSOR MAURO MOTA	426
PROFESSOR MOACYR DE ALBUQUERQUE	304
PROFESSOR NILO PEREIRA	327
PROFESSORA ALMERINDA UMBELINO DE BARROS	817
RENATO ACCIOLY CARNEIRO CAMPOS	142
ROZEMAR DE MACEDO LIMA	407
SANTA MARIA	673
SANTA MARIA GORETTI	318
SAO CRISTOVAO	600
SAO JOAO	69
SEVERINA LIRA	198
SOCIOLOGO GILBERTO FREYRE	498
VIRGEM PODEROSA	312
<b>4</b>	<b>15239</b>
ALCIDES RESTELLI TEDESCO	224
ARRAIAL NOVO DO BOM JESUS	709
ASSOCIACAO CRISTA FEMININA	141
CASARAO DO BARBALHO	395
CASINHA AZUL	129
CEAPE-	115
CELIA ARRAES	309
CREUSA DE FREITAS CAVALCANTI	661
DA IPUTINGA	498
DA IPUTINGA - ANEXO I - ACF	26
DA TORRE	125

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
DARCY RIBEIRO	564
DARCY RIBEIRO -	98
DEUS E AMOR-	81
DINA DE OLIVEIRA	733
DIVINO ESPIRITO SANTO	391
DO DOM	168
DOS TORROES	194
DOUTOR EBENEZER GUEIROS	445
DOUTOR RODOLFO AURELIANO	707
DOUTOR SAMUEL GONCALVES	178
E LUTANDO QUE SE CONQUISTA	92
ENGENHO DO MEIO	676
ESPERANCA	123
HENFIL	193
JADER FIGUEIREDO DE ANDRADE SILVA	264
JADER FIGUEIREDO DE ANDRADE SILVA - ANEX	149
JOAO EUGENIO	59
JOAO EUGENIO - ANX I- LAR SEM FRONTEIRAS	54
JOAO PESSOA GUERRA	246
JOAO XXIII	417
LUA LUAR	70
MAGALHAES BASTOS	581
MENINO JESUS DA BOMBA GRANDE	62
MERCIA DE ALBUQUERQUE FERREIRA	322
MIGUEL ARRAES DE ALENCAR-	112
MIGUEL ARRAES RODA DE FOGO	225
NOSSA SENHORA AUXILIADORA	33
NOVA MORADA	179
NOVA MORADA - ANEXO I	264
PAPA JOAO XXIII	224
PAROQUIAL CRISTO REI	254
PROF ELIZABETH SALES COUTINHO BARROS	247
PROFESSOR JOAO BATISTA LIPPO NETO	170
PROFESSOR JOAO FRANCISCO DE SOUZA	372
PROFESSOR PAULO ROSAS	121
RODA DE FOGO	57
ROSA SELVAGEM	57
SANTA LUZIA	139
SAO DOMINGOS	330
SEMENTINHA DO SKYLAB	110

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
SENADOR JOSE ERMIRIO DE MORAES	430
SITIO DO BERARDO	182
SITIO DO CARDOSO	158
SOLDADO JOSE ANTONIO DO NASCIMENTO	132
VILA SANTA LUZIA	505
VINDE A MIM AS CRIANCINHAS	38
WALDIR SAVLUSCHINSKE	138
ZUMBI DOS PALMARES	563
<b>5</b>	<b>14394</b>
ALTO DA BELA VISTA	110
ALTO DA BELA VISTA - ANEXO I	87
ANDRE DE MELO	664
ANTONIO FARIAS FILHO	774
BALBINA MENELAU	320
BIDO KRAUSE	100
CASA DOS FERROVIARIOS	443
CHICO MENDES	407
CHICO MENDES-	29
DA MANGUEIRA	119
DE AFOGADOS	119
DE TEJIPIO	542
DO BARRO	145
DO BONGI	124
DO IRAQUE	125
DO PANTANAL	110
DO PANTANAL - ANEXO I	151
DO PANTANAL - ANEXO II	69
DO SANCHO	377
DOM BOSCO	491
DOS REMEDIOS	434
DOUTOR ANTONIO CORREIA	203
EDITE BRAGA	374
FUTURO DO AMANHA	57
GENERAL SAN MARTIN	408
GOVERNADOR MIGUEL ARRAES-	292
GOVERNADOR MIGUEL ARRAES DE ALENCAR	521
HUGO GERDAU	509
ISAAC PEREIRA DA SILVA	302
ISABEL SILVANA DE MELO	58
JARDIM UCHOA	242

**Secretaria de Educação**  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
MANOEL ROLIM	116
MANOEL ROLIM - ANEXO I	93
NOSSO SENHOR JESUS DO BONFIM	110
NOVO HORIZONTE-	60
PADRE JOSE DE ANCHIETA	633
PADRE JOSE MATHIAS DELGADO	496
PARQUE DOS MILAGRES	216
PARQUE DOS MILAGRES - ANEXO II	229
POETA CARLOS PENA FILHO	224
PRESIDENTE TANCREDO NEVES	228
PROFESSOR ANTONIO DE BRITO ALVES	890
PROFESSOR POTIGUAR MATOS	402
PROFESSORA MARIA DA PAZ BRANDAO ALVES	581
PROFESSORA PRIMITIVA DE BARROS SILVA	229
RECIFE 2000	108
SANTA EDWIGES	159
SANTO ANTONIO DO CACOTE	215
VILA SAO MIGUEL	401
WALDEMAR VALENTE	298
<b>6</b>	<b>24166</b>
08 DE MARCO	131
14 BIS	322
27 DE NOVEMBRO	263
ABILIO GOMES	317
ARITANA	51
ARTISTA PLASTICO CICERO DIAS	86
ASA BRANCA	297
BEATO EUGENIO MAZENOD	339
BERNARD VAN DER LEER	393
BRASILIA TEIMOSA	122
CAPELA SANTO ANTONIO	156
CARLUCIO DE SOUZA CASTANHA JUNIOR	572
CICERO FRANKLIN CORDEIRO	637
CLARICE LISPECTOR	239
CRISTIANO CORDEIRO	571
DE DOIS RIOS	276
DEPUTADO EDSON CANTARELLI	397
DO IBURA-	203
DO JORDAO	240
DO JORDAO BAIXO-	78

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerência Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
DO LEAO	230
DONA LUCI SILVA LIMA	149
EDUCADOR PAULO FREIRE	544
ENGENHEIRO GUILHERME DINIZ	489
ENGENHEIRO HENOC H COUTINHO DE MELO	373
ENGENHEIRO UMBERTO GONDIM	474
ESCRITOR JOSUE DE CASTRO	210
ESTRELA DA MANHA	80
FERNANDO SANTA CRUZ	128
FLORESTAN FERNANDES	857
FUTURO FELIZ	237
GOVERNADOR EDUARDO CAMPOS	149
IBURA DE BAIXO	324
INES SOARES DE LIMA	245
JARDIM MAURICEIA	212
JARDIM MONTE VERDE	572
JESUS DE NAZARE	113
JORDAO BAIXO	126
JORDAO BAIXO - ANEXO I	115
JOSE MUCIO MONTEIRO	228
KARLA PATRICIA	603
LAGOA ENCANTADA	189
LUIZ VAZ DE CAMOES	564
MAESTRO NELSON FERREIRA	115
MARGARIDA SERPA COSSART	247
MARIA ADELAIDE DE BARROS	329
MARIA DE SAMPAIO LUCENA	656
MAURICEIA DA SILVA DIAS	154
MENINO JESUS	145
MILTON ALMEIDA DOS SANTOS	144
NOSSA SENHORA DA PENHA	261
NOVO PINA	456
NOVO PINA-	96
OSWALDO LIMA FILHO	643
PADRE LOURENCO	90
PAIS E FILHOS	373
PASTOR JOSE MUNGUBA SOBRINHO	333
PAZ E AMOR	145
PINTOR LULA CARDOSO AYRES	279
POETA JOAO CABRAL DE MELO NETO	290

Secretaria de Educação  
Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
Gerencia Geral de Gestão da Rede  
Divisão de Gestão da Rede  
Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**DADOS DE MATRÍCULA 2020 (ANEXO 1)**



UNIDADES	TOTAL DE ESTUDANTES
POETA PAULO BANDEIRA DA CRUZ	431
PROF JOSE LOURENCO DE LIMA	122
PROF JOSE LOURENCO DE LIMA ANX I BALAO	151
PROFESSOR ADAUTO PONTES	272
PROFESSOR ENALDO MANOEL DE SOUZA	416
PROFESSOR JULIO DE OLIVEIRA	421
PROFESSOR MANOEL TORRES	554
PROFESSOR ORLANDO PARAHYM	186
PROFESSOR SIMOES BARBOSA	640
PROFESSOR SOLANO MAGALHAES	382
PROFESSORA SONIA MARIA DE ARAUJO SOUZA	212
SAO FRANCISCO DE ASSIS	283
SENADOR PAULO GUERRA	168
SERRA DA PRATA	133
SEVERINA BERNADETE TEIXEIRA	346
SITIO GRANDE	82
SONHO DE CRIANCA	87
SONHO DO POVO	65
TRES CARNEIROS	306
UR 05	180
VILA DOS MILAGRES	31
VILA OPERARIA DO RECIFE	304
VILA SESAMO	696
ZILDA ARNS	41
<b>Total Geral</b>	<b>91746</b>

Fonte: EMPREL

Referência: Julho



Ամսաթիվ	Մարզ	Մարզիկի անուն	Մարզիկի հայրանուն	Մարզիկի ծննդյան օր	Մարզիկի ծննդավայր	Մարզիկի արդյունքները մրցումների ընթացքում																																																																																																			
						Մրցում	Մրցում	Մրցում	Մրցում	Մրցում	Մրցում	Մրցում	Մրցում	Մրցում	Մրցում																																																																																										
2022	Արմավիր	ՄԱՐԿԱՆՅԱՆ	ՄԱՐԿԱՆՅԱՆ	2010	Արմավիր	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100



Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede



ATENDIMENTO DAS UNIDADES ANO LETIVO 2020 - TURNO

RPA	UNIDADES	INTEGRAL	MANHÃ	NOITE	TARDE
1	ALMIRANTE SOARES DUTRA		SIM		SIM
1	ANA ROSA FALCAO DE CARVALHO	SIM	SIM		SIM
1	CIDADAO HERBERT DE SOUZA		SIM		SIM
1	COELHINHO PENSAnte	SIM	SIM		SIM
1	DO COQUE		SIM		SIM
1	DOS COELHOS		SIM	SIM	SIM
1	DOUTOR ALBERICO DORNELAS CAMARA	SIM			
1	FREI TADEU GLASER		SIM		SIM
1	GENERAL EMIDIO DANTAS BARRETO		SIM	SIM	SIM
1	LUTADORES DO BEM		SIM	SIM	SIM
1	MAEZINHA DO COQUE	SIM			
1	NOSSA SENHORA DO PILAR		SIM		SIM
1	NOVO MANGUE		SIM	SIM	SIM
1	PEDRO AUGUSTO	SIM	SIM		
1	PORTO DIGITAL DO RECIFE	SIM			
1	PROFESSOR FRANCISCO DO AMARAL LOPES	SIM			
1	PROFESSOR JOSE DA COSTA PORTO	SIM	SIM	SIM	SIM
1	PROFESSOR JOSUE DE CASTRO		SIM		SIM
1	REITOR JOAO ALFREDO	SIM	SIM		
1	SANTO AMARO		SIM	SIM	SIM
1	SAO DOMINGOS SAVIO	SIM			
1	SEDE DA SABEDORIA		SIM	SIM	SIM
1	SITIO DO CEU		SIM		SIM
1	VOVO ARTUR	SIM			
2	ALDA ROMEU		SIM	SIM	SIM
2	ALTO DO MARACANA		SIM	SIM	SIM
2	ALTO DO PASCOAL		SIM		SIM
2	ALTO SANTA TEREZINHA		SIM	SIM	SIM
2	AME AS CRIANCAS	SIM			
2	ANA MAURICIA WANDERLEY		SIM		SIM
2	ANITA PAES BARRETO		SIM		SIM
2	ANTONIO HERACLIO DO REGO	SIM	SIM	SIM	SIM
2	ANTONIO LUIZ		SIM	SIM	SIM
2	ANTONIO LUIZ - ANEXO I		SIM		SIM
2	ANTONIO TIBURCIO		SIM		SIM
2	CAJUEIRO	SIM			
2	CAMPINA DO BARRETO		SIM	SIM	SIM
2	COMPOSITOR CAPIBA		SIM		SIM
2	COMPOSITOR LEVINO FERREIRA		SIM		SIM
2	DE AGUA FRIA		SIM		SIM
2	DE AGUA FRIA - ANEXO		SIM		SIM
2	DE BEBERIBE		SIM		SIM

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede



ATENDIMENTO DAS UNIDADES ANO LETIVO 2020 - TURNO

RPA	UNIDADES	INTEGRAL	MANHÃ	NOITE	TARDE
2	DEUS E AMOR		SIM	SIM	SIM
2	DEUS E AMOR - ANEXO I		SIM		SIM
2	ENGENHEIRO EDINALDO MIRANDA DE OLIVEIRA		SIM		SIM
2	IRMA TEREZINHA BATISTA - ANEXO I		SIM		SIM
2	IRMA TEREZINHA BATISTA - PROJ NOVO VIVER		SIM		SIM
2	JOAO AMAZONAS	SIM	SIM		SIM
2	JOSEFINA MARINHO		SIM	SIM	SIM
2	LADJANE BANDEIRA		SIM		SIM
2	LUIZ LUA GONZAGA		SIM		SIM
2	MANOEL ANTONIO DE FREITAS		SIM		SIM
2	MARIO MELO		SIM	SIM	SIM
2	MONSENHOR VIANA		SIM		SIM
2	MONTEIRO LOBATO	SIM	SIM	SIM	
2	NOVA AURORA		SIM	SIM	SIM
2	NOVO HORIZONTE		SIM		SIM
2	OLINDINA MONTEIRO DE OLIVEIRA FRANCA		SIM		SIM
2	PASTOR PAULO LEIVAS MACALAO		SIM	SIM	SIM
2	PAULO VI	SIM	SIM	SIM	SIM
2	POETA JONATAS BRAGA		SIM		SIM
2	POETA SOLANO TRINDADE		SIM		SIM
2	PROF JANDIRA BOTELHO PEREIRA DA COSTA		SIM		SIM
2	PROFESSOR RICARDO GAMA		SIM		SIM
2	PROFESSORA HELIA MARIA PEREIRA		SIM		SIM
2	SANTA CECILIA		SIM	SIM	SIM
2	SAO JOAO BATISTA		SIM		SIM
2	SERVICO SOCIAL DE BELEM		SIM		SIM
2	TIA EMILIA	SIM			
2	UNIDOS VENCEREMOS	SIM			
2	VILA IMPERIAL	SIM			
2	WALDEMAR DE SOUZA CABRAL	SIM			
2	ZACARIAS DO REGO MACIEL	SIM	SIM		SIM
3	ALTO DA GUABIRABA	SIM			
3	ALTO DO MANDU-	SIM	SIM		SIM
3	ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES		SIM	SIM	SIM
3	ALTO DO REFUGIO - IVAN NEVES - ANEXO I		SIM		SIM
3	ALTO JARDIM PROGRESSO		SIM		SIM
3	ALTO JARDIM PROGRESSO - ANEXO I		SIM		SIM
3	ANEXA CASA AMARELA		SIM		SIM
3	ARQUITETO ALEXANDRE MUNIZ DE OLIVEIRA		SIM	SIM	SIM
3	BOA ESPERANCA		SIM		SIM
3	BOLA NA REDE		SIM	SIM	SIM
3	CECILIA MEIRELLES		SIM		SIM

**Secretaria de Educação**  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**ATENDIMENTO DAS UNIDADES ANO LETIVO 2020 - TURNO**



RPA	UNIDADES	INTEGRAL	MANHÃ	NOITE	TARDE
3	CELESTE VIDAL	SIM	SIM		SIM
3	CHICO SCIENCE		SIM		SIM
3	CORREGO DA AREIA		SIM		SIM
3	CORREGO DA BICA		SIM	SIM	SIM
3	CORREGO DO EUCLIDES		SIM	SIM	SIM
3	CREUSA ARCOVERDE DE FREITAS CAVALCANTI -	SIM			
3	CRIANCA FELIZ	SIM			
3	DA GUABIRABA		SIM		SIM
3	DA GUABIRABA ANEXO II		SIM		SIM
3	DA MANGABEIRA		SIM	SIM	SIM
3	DE CASA AMARELA		SIM		SIM
3	DEP FERNANDO SAMPAIO ANX I ANTONIO FELIX		SIM		SIM
3	DEPUTADO FERNANDO SAMPAIO		SIM	SIM	SIM
3	DIACONO ABEL GUEIROS		SIM		SIM
3	DOM HELDER CAMARA		SIM		SIM
3	DOM JOSE LAMARTINE SOARES		SIM	SIM	SIM
3	DOM JOSE LAMARTINE SOARES - ANEXO I CVC		SIM		SIM
3	DONA CARMELITA MUNIZ DE ARAUJO	SIM	SIM		SIM
3	DOUTOR CAETE		SIM	SIM	SIM
3	DRAOMIRO CHAVES AGUIAR		SIM	SIM	SIM
3	FLOR DA COMUNIDADE	SIM			
3	FLOR DO BAIRRO DA GUABIRABA	SIM	SIM		SIM
3	HISTORIADOR FLAVIO GUERRA		SIM		SIM
3	HISTORIADOR FLAVIO GUERRA - ANEXO I		SIM		SIM
3	IRMA DULCE	SIM			
3	JULIO VICENTE ALVES DE ARAUJO		SIM		SIM
3	MARDONIO COELHO	SIM			
3	MARGARIDA DE SIQUEIRA PESSOA		SIM		SIM
3	MARLUCE SANTIAGO DA SILVA		SIM		SIM
3	MAURICIO DE NASSAU		SIM		SIM
3	MENINO JESUS DE CASA FORTE	SIM	SIM		SIM
3	MERCIA MARIA BEZERRA COSTA	SIM	SIM		SIM
3	MONTE DAS OLIVEIRAS	SIM			
3	MUNDO ESPERANCA		SIM		SIM
3	NADIR COLACO	SIM			SIM
3	NOSSA SENHORA DAS DORES	SIM	SIM		SIM
3	NOSSA SENHORA DE FATIMA	SIM			
3	NOVA DESCOBERTA		SIM	SIM	SIM
3	OCTAVIO DE MEIRA LINS		SIM	SIM	SIM
3	PADRE ANTONIO HENRIQUE		SIM	SIM	SIM
3	PADRE ANTONIO HENRIQUE ANEXO I		SIM		
3	PEDRINHO		SIM		SIM

**Secretaria de Educação**  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia Geral de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede  
**ATENDIMENTO DAS UNIDADES ANO LETIVO 2020 - TURNO**



RPA	UNIDADES	INTEGRAL	MANHÃ	NOITE	TARDE
3	PEDRO ALCANTARA		SIM		SIM
3	POETA JOAQUIM CARDOSO		SIM	SIM	SIM
3	PRESBITERO JOSE BEZERRA		SIM	SIM	SIM
3	PROFESSOR ADERBAL GALVAO		SIM	SIM	SIM
3	PROFESSOR ARIANO VILAR SUASSUNA	SIM	SIM		SIM
3	PROFESSOR JOSE SOARES DA SILVA		SIM	SIM	SIM
3	PROFESSOR MAURO MOTA		SIM	SIM	SIM
3	PROFESSOR MOACYR DE ALBUQUERQUE		SIM		SIM
3	PROFESSOR NILO PEREIRA	SIM			
3	PROFESSORA ALMERINDA UMBELINO DE BARROS		SIM	SIM	SIM
3	RENATO ACCIOLY CARNEIRO CAMPOS		SIM		SIM
3	ROZEMAR DE MACEDO LIMA		SIM	SIM	SIM
3	SANTA MARIA		SIM	SIM	SIM
3	SANTA MARIA GORETTI		SIM		SIM
3	SAO CRISTOVAO		SIM	SIM	SIM
3	SAO JOAO	SIM			
3	SEVERINA LIRA		SIM		SIM
3	SOCIOLOGO GILBERTO FREYRE		SIM	SIM	SIM
3	VIRGEM PODEROSA		SIM		SIM
4	ALCIDES RESTELLI TEDESCO	SIM	SIM		SIM
4	ARRAIAL NOVO DO BOM JESUS		SIM	SIM	SIM
4	ASSOCIACAO CRISTA FEMININA	SIM	SIM		SIM
4	CASARAO DO BARBALHO		SIM		SIM
4	CASINHA AZUL	SIM			
4	CEAPE-	SIM			
4	CELIA ARRAES		SIM		SIM
4	CREUSA DE FREITAS CAVALCANTI		SIM	SIM	SIM
4	DA IPUTINGA		SIM	SIM	SIM
4	DA IPUTINGA - ANEXO I - ACF		SIM		
4	DA TORRE	SIM			
4	DARCY RIBEIRO		SIM	SIM	SIM
4	DARCY RIBEIRO -	SIM			
4	DEUS E AMOR-	SIM			
4	DINA DE OLIVEIRA		SIM	SIM	SIM
4	DIVINO ESPIRITO SANTO	SIM	SIM		SIM
4	DO DOM		SIM		SIM
4	DOS TORROES		SIM		SIM
4	DOUTOR EBENEZER GUEIROS		SIM	SIM	SIM
4	DOUTOR RODOLFO AURELIANO		SIM	SIM	SIM
4	DOUTOR SAMUEL GONCALVES		SIM		SIM
4	E LUTANDO QUE SE CONQUISTA	SIM			
4	ENGENHO DO MEIO		SIM	SIM	SIM

Secretaria de Educação  
 Secretaria Executiva de Gestão da Rede  
 Gerencia GERAL de Gestão da Rede  
 Divisão de Gestão da Rede  
 Setor de Informação e Ordenamento da Rede



**ATENDIMENTO DAS UNIDADES ANO LETIVO 2020 - TURNO**

RPA	UNIDADES	INTEGRAL	MANHÃ	NOITE	TARDE
4	ESPERANCA	SIM	SIM		SIM
4	HENFIL		SIM	SIM	SIM
4	JADER FIGUEIREDO DE ANDRADE SILVA		SIM		SIM
4	JADER FIGUEIREDO DE ANDRADE SILVA - ANEX		SIM		SIM
4	JOAO EUGENIO	SIM			
4	JOAO EUGENIO - ANX I- LAR SEM FRONTEIRAS	SIM			
4	JOAO PESSOA GUERRA		SIM	SIM	SIM
4	JOAO XXIII		SIM		SIM
4	LUA LUAR	SIM			
4	MAGALHAES BASTOS		SIM		SIM
4	MENINO JESUS DA BOMBA GRANDE	SIM			
4	MERCIA DE ALBUQUERQUE FERREIRA		SIM	SIM	SIM
4	MIGUEL ARRAES DE ALENCAR-	SIM	SIM		SIM
4	MIGUEL ARRAES RODA DE FOGO	SIM	SIM		SIM
4	NOSSA SENHORA AUXILIADORA	SIM			
4	NOVA MORADA		SIM	SIM	SIM
4	NOVA MORADA - ANEXO I		SIM		SIM
4	PAPA JOAO XXIII		SIM		SIM
4	PAROQUIAL CRISTO REI		SIM		SIM
4	PROF ELIZABETH SALES COUTINHO BARROS		SIM	SIM	SIM
4	PROFESSOR JOAO BATISTA LIPPO NETO	SIM	SIM		
4	PROFESSOR JOAO FRANCISCO DE SOUZA		SIM		SIM
4	PROFESSOR PAULO ROSAS	SIM	SIM		SIM
4	RODA DE FOGO	SIM			
4	ROSA SELVAGEM	SIM			
4	SANTA LUZIA	SIM	SIM		SIM
4	SAO DOMINGOS		SIM		SIM
4	SEMENTINHA DO SKYLAB	SIM	SIM		SIM
4	SENADOR JOSE ERMIRIO DE MORAES		SIM	SIM	SIM
4	SITIO DO BERARDO		SIM	SIM	SIM
4	SITIO DO CARDOSO	SIM	SIM		SIM
4	SOLDADO JOSE ANTONIO DO NASCIMENTO		SIM		SIM
4	VILA SANTA LUZIA		SIM		SIM
4	VINDE A MIM AS CRIANCINHAS	SIM			
4	WALDIR SAVLUSCHINSKE	SIM			
4	ZUMBI DOS PALMARES		SIM	SIM	SIM
5	ALTO DA BELA VISTA		SIM		SIM
5	ALTO DA BELA VISTA - ANEXO I		SIM		SIM
5	ANDRE DE MELO		SIM	SIM	SIM
5	ANTONIO FARIAS FILHO		SIM	SIM	SIM
5	BALBINA MENELAU		SIM	SIM	SIM
5	BIDO KRAUSE	SIM			



**CARTA DE ANUÊNCIA Nº 04/2021**

Para os devidos fins, declaramos que aceitamos o pesquisador Bruno Amorim Batista, a desenvolver o seu projeto de pesquisa: **A Inserção dos Imigrantes Venezuelanos no Sistema Educacional de Recife e o Acesso à Educação na Política Migratória Brasileira.**

Este projeto de pesquisa está sob a orientação da Profª Drª Vanessa Alessandra de Melo Pedroso, com o objetivo de suprir de dados públicos e oficiais a pesquisa acadêmica de mestrado do requisitante, o qual está vinculado ao curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Direito (PPGD) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP).

A pesquisa consistirá no levantamento de dados sobre a matrícula, a frequência e o desempenho escolar, desses imigrantes e as ferramentas de políticas que foram, eventualmente, utilizadas no processo de inserção no sistema educacional, a fim de verificar se o Estado Brasileiro tem cumprido com seu compromisso legal, na oferta de amparo social ao imigrante Venezuelano.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador Bruno Amorim Batista, aos requisitos de utilização de coleta de dados por questionário que devem ser respondidas por meios digitais ou por escrito respeitando as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Recife, em 29 de julho de 2021.

JULIANA GUEDES

SECRETÁRIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA



PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE  
Secretaria de Educação



RESPOSTA TÉCNICA  
Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica (SEGP)

Resposta Técnica Nº. 41/2021-SEGP	Dados: 15/07/2021
De: <b>Juliana Guedes</b> Secretária Executiva de Gestão Pedagógica SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA Secretaria de Educação	
Órgão Demandante: <b>Portal da Transparência</b>	
Assunto: <b>A pesquisa que tem por objetivo estudar as políticas públicas de inserção no sistema educacional brasileiro no que se refere a sua aplicação ao imigrante venezuelano em Recife.</b>	
<p>Em atenção à solicitação feita pelo <b>Portal da Transparência</b> por meio do <b>Protocolo nº 2021005250020000380</b>, informamos que, de acordo com o <b>Ofício Circular nº 025/2020 – GESTOREMREDE/SEDUC</b>, publicado em 06 de fevereiro de 2020, as solicitações de anuências para estágios curriculares e/ou pesquisas, com o intuito de serem desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino do Recife, devem seguir procedimentos de acordo com o curso.</p> <p>Sendo assim, o solicitante de Carta de Anuência deve seguir alguns procedimentos que foram adaptados para o momento de pandemia pelo qual estamos passando. Desta forma, todas as informações poderão ser encaminhadas para o e-mail <a href="mailto:gestaopedagogicaadm@educ.rec.br">gestaopedagogicaadm@educ.rec.br</a>.</p> <p>Para tanto, seguem em anexo as orientações para a solicitação.</p> <p>Atenciosamente,</p> <p><b>Juliana Guedes</b> Secretária Executiva de Gestão Pedagógica SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA Secretaria de Educação</p> <p><i>Juliana Guedes Secretária Executiva de Gestão Pedagógica Mat. 115.804-2 Secretaria de Educação - PCR</i></p>	
Recebido por:	Data do Recebimento:





PRÉFECTURA DO RECIFE  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
DIRETORIA EXECUTIVA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

**Orientações para solicitação de Carta de Anuência em Pós Graduação**

**Na solicitação de Carta de Anuência para pesquisa ou estágio curricular, deverá constar:**

**1. Nome da Instituição solicitante;**

**2. O nome do responsável pela solicitação, bem como se é pesquisador (a) da instituição ou professor(a) orientador(a) da pesquisa;**

**3. A carta da instituição que solicita a anuência deverá apresentar os itens a seguir:**

- Papel timbrado
- Data
- Carimbo
- Assinatura

**4. Na solicitação deve constar as seguintes informações:**

- Nome do(a) estudante
- Curso
- Título do projeto
- Nome do orientador(a)
- Objetivo da pesquisa
- Procedimento (s) metodológico(s)
- Número de telefones e e-mails para contato
- *Locus*/escola desejado para a pesquisa

**5. O projeto de pesquisa deverá estar anexado.**

**ANEXO B – Respostas recebidas da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco**



10/10/2021 12:00

Gmail - Resposta da Solicitação

No caso de negativa de acesso à informação ou de não fornecimento das razões da negativa do acesso, pode o requerente apresentar recurso no prazo de 10(dez) dias, contados da ciência da decisão, ao Comitê de Acesso à Informação - CAI.

Por oportuno, solicitamos a gentileza de preencher o formulário da Pesquisa de Satisfação, através do qual poderemos avaliar o nível de satisfação quanto aos nossos serviços prestados.

Agradecemos a sua participação no avanço da gestão pública e democratização de Pernambuco e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

**Atenciosamente,**

**Ouvidoria da Secretaria de Educação e Esportes**

**Internet [www.educacao.pe.gov.br](http://www.educacao.pe.gov.br) opção FALE COM A OUVIDORIA**

---

 202183677\_Resposta PAI 2021\_83677 - 1ª instancia\_1.docx  
48K



Resposta ao Pedido de Acesso à Informação nº 67798/2021

Prezado (a) Senhor (a),

Transcrevemos abaixo a resposta ao Pedido de Acesso à Informação registrado sob o nº 67798/2021, enviada pela Autoridade Administrativa, Sra. Sophya Ana Belém Silva da Rocha:

Em atenção ao Pedido ao Acesso à Informação em tela, **INFORMO** abaixo os pontos suscitados por essa LAI.

1. Quantas escolas públicas estaduais existem no município do Recife? 158 escolas estaduais.
2. Quantas escolas públicas estaduais receberam imigrantes Venezuelanos? 26 escolas.
3. Quais as escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos?

ESCOLAS
ESCOLA ALUÍSIO GERMANO
EREM JOSÉ DE LIMA JÚNIOR
EREM JOÃO CAVALCANTI PETRIBU
ESCOLA SÃO JOSÉ
ESCOLA PROFESSOR ADERBAL JUREMA
EREM SANTOS COSME E DAMIÃO
EREM JOÃO PESSOA GUERRA
ESCOLA PEDRO BARROS FILHO
EREM PROFESSOR BENEDITO CUNHA MELO
EREM CONDE PEREIRA CARNEIRO
EREM TITO PEREIRA DE OLIVEIRA
EREM POETA MAURO MOTA
EREM JOSÉ MARIO ALVES DA SILVA
ESCOLA TORQUATO DE CASTRO
EREM SENADOR ADERBAL JUREMA
EREM CLOTILDE DE OLIVEIRA
EREM JARBAS PERNAMBUCANO
EREM SIZENANDO SILVEIRA
ESCOLA BRIGADEIRO EDUARDO GOMES



EREM APOLÔNIO SALES
EREM FERNANDO MOTA
EREM AMAURY DE MEDEIROS
ESCOLA MONSENHOR JOSÉ KEHRLE
ESCOLA PROFESSOR JORGE DE MENEZES
EREM OLAVO BILAC
ESCOLA ANTÔNIO CASSIMIRO

4. As escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos foram designadas para esse público em específico ou a escolha foi aleatória? Foram escolhidas pelas próprias famílias de Venezuelanos.

5. As escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma estrutura específica para a recepção desse público? Não.

6. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos possuem alguma formação prévia específica para a recepção desse público? Não.

7. O corpo docente e os funcionários, das escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos realizaram alguma capacitação específica para a recepção desse público? Qual a capacitação foi realizada? Qual a carga horária? Não receberam.

8. Relativo as escolas públicas estaduais que receberam imigrantes Venezuelanos, em relação ao ano de 2020, solicito os seguintes dados públicos:

a. Qual o total de alunos de cada instituição?

ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS
ESCOLA ALUÍSIO GERMANO	618
EREM JOSÉ DE LIMA JÚNIOR	664
EREM JOÃO CAVALCANTI PETRIBU	701
ESCOLA SÃO JOSÉ	745
ESCOLA PROFESSOR ADERBAL JUREMA	419
EREM SANTOS COSME E DAMIÃO	1397
EREM JOÃO PESSOA GUERRA	935
ESCOLA PEDRO BARROS FILHO	1044
EREM PROFESSOR BENEDITO CUNHA MELO	476
EREM CONDE PEREIRA CARNEIRO	898
EREM TITO PEREIRA DE OLIVEIRA	392
EREM POETA MAURO MOTA	314
EREM JOSÉ MARIO ALVES DA SILVA	360
ESCOLA TORQUATO DE CASTRO	665
EREM SENADOR ADERBAL JUREMA	579
EREM CLOTILDE DE OLIVEIRA	877



EREM JARBAS PERNAMBUCANO	225
EREM SIZENANDO SILVEIRA	711
ESCOLA BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	1427
EREM APOLÔNIO SALES	844
EREM FERNANDO MOTA	657
EREM AMAURY DE MEDEIROS	781
ESCOLA MONSENHOR JOSÉ KEHRLE	924
ESCOLA PROFESSOR JORGE DE MENEZES	804
EREM OLAVO BILAC	657
ESCOLA ANTÔNIO CASSIMIRO	812

b. Qual o total de alunos imigrantes Venezuelanos de cada instituição?

ESCOLAS	TOTAL DE ALUNOS
ESCOLA ALUÍSIO GERMANO	2
EREM JOSÉ DE LIMA JÚNIOR	1
EREM JOÃO CAVALCANTI PETRIBU	2
ESCOLA SÃO JOSÉ	2
ESCOLA PROFESSOR ADERBAL JUREMA	16
EREM SANTOS COSME E DAMIÃO	7
EREM JOÃO PESSOA GUERRA	3
ESCOLA PEDRO BARROS FILHO	1
EREM PROFESSOR BENEDITO CUNHA MELO	1
EREM CONDE PEREIRA CARNEIRO	1
EREM TITO PEREIRA DE OLIVEIRA	1
EREM POETA MAURO MOTA	1
EREM JOSÉ MARIO ALVES DA SILVA	1
ESCOLA TORQUATO DE CASTRO	3
EREM SENADOR ADERBAL JUREMA	1
EREM CLOTILDE DE OLIVEIRA	2
EREM JARBAS PERNAMBUCANO	1
EREM SIZENANDO SILVEIRA	1
ESCOLA BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	1
EREM APOLÔNIO SALES	1
EREM FERNANDO MOTA	3
EREM AMAURY DE MEDEIROS	1
ESCOLA MONSENHOR JOSÉ KEHRLE	1
ESCOLA PROFESSOR JORGE DE MENEZES	1
EREM OLAVO BILAC	2
ESCOLA ANTÔNIO CASSIMIRO	1

c. Qual a quantidade de imigrantes Venezuelanos, em cada série (ano escolar), de cada instituição?



ESCOLAS	TOTAL DE ALUNDS	SÉRIE	QUANTIDADE
ESCOLA ALUÍSIO GERMANO	2	1º ANO	2
EREM JOSÉ DE LIMA JÚNIOR	1	2º ANO	1
EREM JOÃO CAVALCANTI PETRIBU	2	1º ANO	2
ESCOLA SÃO JOSÉ	2	8º ANO	1
		EMEJA MÓD I	1
ESCOLA PROFESSOR ADERBAL JUREMA	16	6º ANO	7
		7º ANO	2
		8º ANO	7
EREM SANTOS COSME E DAMIÃO	7	EMTRAV2020	1
		2º ANO	2
		1º ANO	4
EREM JOÃO PESSOA GUERRA	3	EMEJA MÓD III	1
		1º ANO	2
ESCOLA PEDRO BARROS FILHO	1	1º ANO	1
EREM PROFESSOR BENEDITO CUNHA MELO	1	1º ANO	1
EREM CONDE PEREIRA CARNEIRO	1	EMEJA MÓD I	1
EREM TITO PEREIRA DE OLIVEIRA	1	3º ANO	1
EREM POETA MAURO MOTA	1	2º ANO	1
EREM JOSÉ MARIO ALVES DA SILVA	1	3º ANO	1
ESCOLA TORQUATO DE CASTRO	3	6º ANO	2
		7º ANO	1
EREM SENADOR ADERBAL JUREMA	1	1º ANO	1
EREM CLOTILDE DE OLIVEIRA	2	1º ANO	1
		3º ANO	1
EREM JARBAS PERNAMBUCANO	1	1º ANO	1
EREM SIZENANDO SILVEIRA	1	2º ANO	1
ESCOLA BRIGADEIRO EDUARDO GOMES	1	9º ANO	1

Os itens não atendidos não possuem resposta.

Atenciosamente,

**SOPHYA ANA BELÉM SILVA DA ROCHA**

Autoridade Administrativa da LAI da Secretaria de Educação e Esportes

Portaria SEE nº 202, de 05/02/2021.

## ANEXO C – Respostas recebidas do Colégio Militar do Recife

10/10/2021 12:04 Gmail - Pesquisa - Mestrado em Direito

 Bruno Amorim Batista <brunoamoribatista@gmail.com>

---

**Pesquisa - Mestrado em Direito**  
3 mensagens

---

**Bruno Amorim Batista** <brunoamoribatista@gmail.com> 20 de setembro de 2021 10:24  
Para: comsoc@cmr.eb.mil.br

Prezados, bom dia.

Sou mestrando em direito da Unicap, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no nosso sistema educacional. Para tanto, estou levantando dados junto às escolas da educação básica do Recife, sobre o público alvo.  
Já obtive dados das redes municipal e estadual, através de suas secretarias, faltando apenas as informações da rede federal de ensino.

Desta forma, gostaria de lhes questionar se há alunos de origem Venezuelana matriculados na instituição, e, em caso afirmativo, se eu poderia enviar um questionário com algumas perguntas sobre a integração deste.

Estou enviando e-mail, conforme a instrução que consta no site do colégio, para fins de informações junto a secretaria. Caso necessário, posso utilizar outro meio ou comparecer presencialmente.

**Atenciosamente,**

**Bruno Amorim Batista**  
OAB-PE 31.072  
(81) 9.8699-7406

---

**Comunicação Social** <comsoc@cmr.eb.mil.br> 21 de setembro de 2021 09:22  
Para: Bruno Amorim Batista <brunoamoribatista@gmail.com>

Sr Bruno Amorim

Informo que não temos alunos de origem venezuelana matriculados neste Colégio Militar.

2º Sgt R/1 PTTC Inácio  
Auxiliar da Seção de Comunicação Social / CMR  
[comsoccmr2009@gmail.com](mailto:comsoccmr2009@gmail.com) ou [comsoc@cmr.ensino.eb.br](mailto:comsoc@cmr.ensino.eb.br)  
Fone: 2129-6390  
Acesse: [www.cmr.eb.mil.br](http://www.cmr.eb.mil.br)  
"CMR, o sonho feito realidade"

---

De: "Bruno Amorim Batista" <brunoamoribatista@gmail.com>  
Para: "comsoc" <comsoc@cmr.eb.mil.br>  
Enviadas: Segunda-feira, 20 de setembro de 2021 10:24:16  
Assunto: Pesquisa - Mestrado em Direito  
[Texto das mensagens anteriores oculto]

---

**Bruno Amorim Batista** <brunoamoribatista@gmail.com> 21 de setembro de 2021 09:34  
Para: Comunicação Social <comsoc@cmr.eb.mil.br>

Prezado 2º Sgt R/1 PTTC Inácio,

Agradeço o retorno do e-mail com a informação solicitada.

**Atenciosamente,**

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=5d50254847&view=pt&search=all&permthid=thred-a%3Ar-8294317095823683011&siml=msg-a%3Ar1088...> 1/2

10/10/2021 12:04

Gmail - Pesquisa - Mestrado em Direito

**Bruno Amorim Batista**  
OAB-PE 31.072  
(81) 9.8699-7406

[Texto das mensagens anteriores oculto]

ANEXO D – Respostas recebidas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco

10/10/2021 12:11 Gmail - Pesquisa - Mestrado em Direito

 Bruno Amorim Batista <brunoamoribatista@gmail.com>

---

**Pesquisa - Mestrado em Direito**  
1 mensagem

---

**Bruno Amorim Batista** <brunoamoribatista@gmail.com> 20 de setembro de 2021 09:43  
Para: secretaria@capufpe.com

Prezados, bom dia.

Sou mestrando em direito da Unicap, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no nosso sistema educacional. Para tanto, estou levantando dados junto às escolas da educação básica do Recife, sobre o público alvo.  
Já obtive dados das redes municipal e estadual, através de suas secretarias, faltando apenas as informações da rede federal de ensino.

Desta forma, gostaria de lhes questionar se há alunos de origem Venezuelana matriculados na instituição, e, em caso afirmativo, se eu poderia enviar um questionário com algumas perguntas sobre a integração deste.

Estou enviando e-mail, conforme a instrução que consta no site do colégio, para fins de informações junto a secretaria. Caso necessário, posso utilizar outro meio ou comparecer presencialmente.

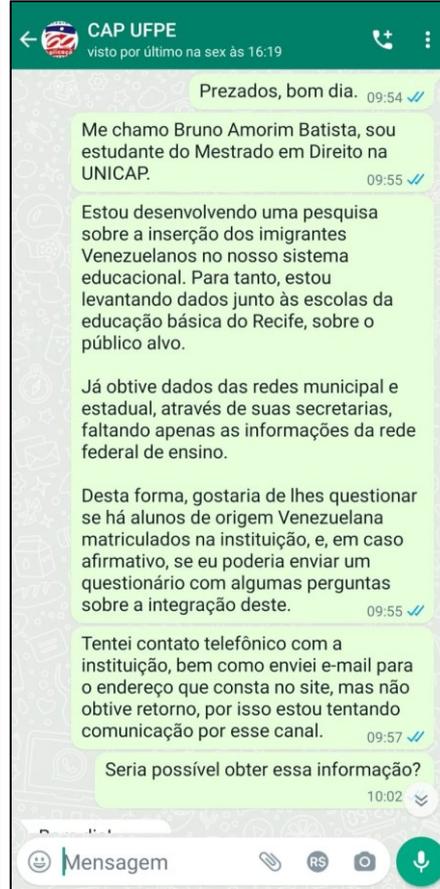
**Atenciosamente,**

**Bruno Amorim Batista**  
OAB-PE 31.072  
(81) 9.8699-7406

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=5d50254847&view=pt&search=all&permthld=thread-a%3Ar-7614201263458922152&siml=msg-a%3Ar-7619...> 1/1

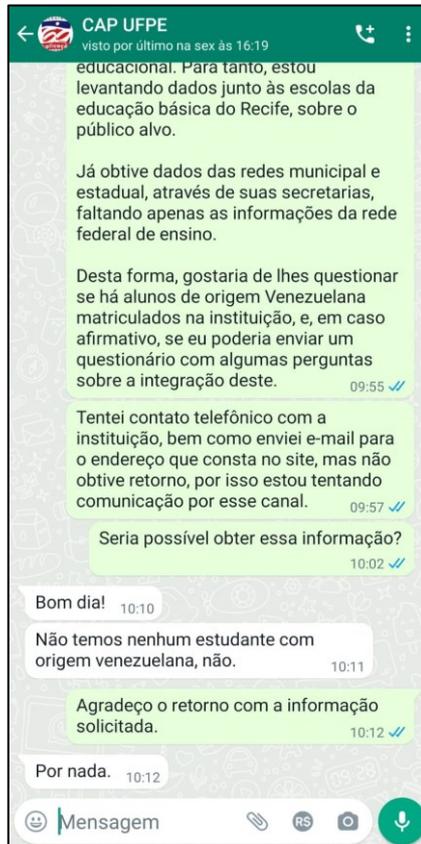


WhatsApp profile card for CAP UFPE. The profile picture is a logo with the text 'UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO' and 'ANOS 60' above 'pública UFPE'. Below the logo, it says 'CAP UFPE ~NAAPI/CAP' and 'Educação'. A red banner indicates 'Fechada hoje'. At the bottom, there are icons for 'Conversar', 'Ligar', and 'Encaminhar'. The card also lists 'Conta comercial', 'Núcleo de Apoio à acessibilidade, Permanência e Inclusão', 'Domingo Fechada', the email 'acessibilidade@capufpe.com', and the website 'https://www.ufpe.br/cap'.



WhatsApp chat conversation with CAP UFPE. The header shows 'CAP UFPE' and 'visto por último na sex às 16:19'. The messages are as follows:

- Outgoing: 'Prezados, bom dia.' (09:54)
- Outgoing: 'Me chamo Bruno Amorim Batista, sou estudante do Mestrado em Direito na UNICAP.' (09:55)
- Outgoing: 'Estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no nosso sistema educacional. Para tanto, estou levantando dados junto às escolas da educação básica do Recife, sobre o público alvo.' (09:55)
- Outgoing: 'Já obtive dados das redes municipal e estadual, através de suas secretarias, faltando apenas as informações da rede federal de ensino.' (09:55)
- Outgoing: 'Desta forma, gostaria de lhes questionar se há alunos de origem Venezuelana matriculados na instituição, e, em caso afirmativo, se eu poderia enviar um questionário com algumas perguntas sobre a integração deste.' (09:55)
- Outgoing: 'Tentei contato telefônico com a instituição, bem como enviei e-mail para o endereço que consta no site, mas não obtive retorno, por isso estou tentando comunicação por esse canal.' (09:57)
- Incoming: 'Seria possível obter essa informação?' (10:02)



Continuation of the WhatsApp chat conversation with CAP UFPE. The messages are as follows:

- Incoming: 'Bom dia!' (10:10)
- Outgoing: 'Não temos nenhum estudante com origem venezuelana, não.' (10:11)
- Outgoing: 'Agradeço o retorno com a informação solicitada.' (10:12)
- Incoming: 'Por nada.' (10:12)

## ANEXO E – Respostas recebidas do Campus Recife do Instituto Federal de Pernambuco

10/10/2021 12:10 Gmail - Pesquisa - Mestrado em Direito

 Bruno Amorim Batista <brunoamoribatista@gmail.com>

---

**Pesquisa - Mestrado em Direito**  
4 mensagens

---

**Bruno Amorim Batista** <brunoamoribatista@gmail.com> 20 de setembro de 2021 10:25  
Para: den@recife.ifpe.edu.br

Prezados, bom dia.

Sou mestrando em direito da Unicap, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no nosso sistema educacional. Para tanto, estou levantando dados junto às escolas da educação básica do Recife, sobre o público alvo. Já obtive dados das redes municipal e estadual, através de suas secretarias, faltando apenas as informações da rede federal de ensino.

Desta forma, gostaria de lhes questionar se há alunos de origem Venezuelana matriculados na instituição, e, em caso afirmativo, se eu poderia enviar um questionário com algumas perguntas sobre a integração deste.

Estou enviando e-mail, conforme a instrução que consta no site da instituição, para fins de informações junto a secretaria. Caso necessário, posso utilizar outro meio ou comparecer presencialmente.

**Atenciosamente,**

**Bruno Amorim Batista**  
OAB-PE 31.072  
(81) 9.8699-7406

---

**Bruno Amorim Batista** <brunoamoribatista@gmail.com> 22 de setembro de 2021 11:50  
Para: dgcr@ifpe.edu.br, dgcr@recife.ifpe.edu.br

[Texto das mensagens anteriores oculto]

---

**Mail Delivery Subsystem** <mailer-daemon@googlemail.com> 22 de setembro de 2021 11:50  
Para: brunoamoribatista@gmail.com

 **Endereço não encontrado**

Sua mensagem não foi entregue a [dgcr@ifpe.edu.br](mailto:dgcr@ifpe.edu.br) porque o endereço não foi encontrado ou não pode receber mensagens.

[SAIBA MAIS](#)

A resposta foi:

550 5.1.1 The email account that you tried to reach does not exist. Please try double-checking the recipient's email address for typos or unnecessary spaces. Learn more at <https://support.google.com/mail/?p=NoSuchUser> gb14sor1601669ejc.37 - gsmt

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=5d50254847&view-pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar8532102994191626171&simpl-msg-a%3Ar31990...> 1/2

10/10/2021 12:10

Gmail - Pesquisa - Mestrado em Direito

Final-Recipient: rfo822; dgcr@ifpe.edu.br

Action: failed

Status: 5.1.1

Diagnostic-Code: smtp; 550-5.1.1 The email account that you tried to reach does not exist. Please try

550-5.1.1 double-checking the recipient's email address for typos or

550-5.1.1 unnecessary spaces. Learn more at

550 5.1.1 <https://support.google.com/mail/?p=NoSuchUser> gb14sor1601689ejc.37 - gsmtpl

Last-Attempt-Date: Wed, 22 Sep 2021 07:50:24 -0700 (PDT)

----- Mensagem encaminhada -----

From: Bruno Amorim Batista <brunoamorimbatista@gmail.com>

To: dgcr@ifpe.edu.br, dgcr@recife.ifpe.edu.br

Cc:

Bcc:

Date: Wed, 22 Sep 2021 11:50:09 -0300

Subject: Fwd: Pesquisa - Mestrado em Direito

Prezados, bom dia.

Sou mestrando em direito da Unicap, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no nosso sistema educacional. Para tanto, estou levantando dados junto às escolas da educação básica do Recife, sobre o público alvo.

Já obtive dados das redes municipal e estadual, através de suas secretarias, faltando apenas as informações da rede federal de ensino.

Desta forma, gostaria de lhes questionar se há alunos de origem Venezuelana matriculados na instituição, e, em caso afirmativo, se eu poderia enviar um questionário com algumas perguntas sobre a integração deste.

Estou enviando e-mail, conforme a instrução que consta no site da instituição, para fins de informações junto a secretaria. Caso necessário, posso utilizar outro meio ou comparecer presencialmente.

**Atenciosamente,**

**Bruno Amorim Batista**

**OAB-PE 31.072**

**(81) 9.8699-7406**

---

**Bruno Amorim Batista** <brunoamorimbatista@gmail.com>

24 de setembro de 2021 09:43

Para: ascom@reitoria.ifpe.edu.br, dgcr@recife.ifpe.edu.br, dad@recife.ifpe.edu.br, chmd@recife.ifpe.edu.br

[Texto das mensagens anteriores oculto]



Bruno Amorim Batista &lt;brunoamorimbatisa@gmail.com&gt;

**Pesquisa - Mestrado em Direito**

2 mensagens

Diretoria de Assistência ao Estudante - IFPE - Campus Recife <dae@recife.ifpe.edu.br>  
Para: brunoamorimbatisa@gmail.com

28 de setembro de 2021 08:29

## IFPE dá início ao curso de português para venezuelanos refugiados no Recife

Iniciativa faz parte do programa Português como Língua Adicional (PLA) e conta com mais 11 institutos federais no Brasil

por

Publicado: 13/09/2021 15h43

Última modificação: 13/09/2021 15h48



Instituto Federal Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS).

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) já deu início as aulas do programa Português como Língua Adicional (PLA), que oferece curso de português para imigrantes venezuelanos refugiados no Recife da etnia Indígena Warao. Além do IFPE, outros 11 institutos federais do Triângulo Mineiro, de Brasília, de Mato Grosso, do Amapá, de Mato Grosso do Sul, do Ceará, do Rio Grande do Norte, do Rio Grande do Sul, Sul-Rio-Grandense, de Roraima e de São Paulo também foram selecionados na chamada pública de adesão e implementação do Programa, cujo responsável pela operação é o

O PLA em Rede é um curso online de 250 horas, oferecido por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA) e dividido em 18 lições, e uma vez por semana há um momento presencial, que em Recife acontece no Taller Warao, no bairro da Torre, um espaço organizado pelo Serviço Pastoral dos Migrantes (SPM), em parceria com as Irmãs do Colégio Damas. De acordo com o professor Diego Paixão, do Campus Barreiros e que coordena o programa no IFPE e ministra as aulas para a turma de Indígenas, o momento presencial é uma adaptação pedagógica devido às especificidades do ensino de língua portuguesa para esse público, pois o curso foi formatado inicialmente para ser 100% online, com momentos síncronos por meio da plataforma Google Meet. As aulas tiveram início no dia 23/08.

Segundo Diego, os Indígenas Waraos refugiados em Recife, devido aos problemas políticos, econômicos e sociais pelos quais passa a Venezuela ultimamente, estão em extrema vulnerabilidade, vivendo em condições difíceis, e assim eles entendem que a língua portuguesa é um instrumento importante de acesso a oportunidades de educação e trabalho que, por ventura, possam ser ofertadas. "Essa iniciativa facilitará a interação deles nas comunidades onde vivem, bem como no diálogo com o poder público e com as ONGs que acompanham a situação. Alguns sequer falam espanhol, comunicam-se majoritariamente na língua original dos Waraos. Nosso objetivo é que o Português seja mais do que uma língua adicional, seja na verdade uma língua de acolhimento desses migrantes aqui no Brasil", explica o professor. Além do encontro presencial semanal, Diego diz que foi preciso também realizar uma adaptação quanto ao conteúdo, dando foco em vocabulário e conversação em português, o qual ele chama de "português da sobrevivência".

O docente esclarece ainda que o curso foi uma demanda dos próprios Indígenas, que levaram esse pedido ao Comitê de Migração de Pernambuco (COMIGRAR), órgão em que o IFPE tem assento, e a partir daí começaram as articulações para a realização do programa. Desde janeiro deste ano, o Instituto vem trabalhando nisso, mas muitos fatores adiam a realização das aulas, como o auge da pandemia, as condições precárias em que se encontram os Waraos e também questões logísticas como local para as aulas e transporte. De acordo com Diego, a receptividade dos estudantes quanto à iniciativa tem sido muito boa: "Eles estão muito animados e esperançosos de que outras portas sejam abertas aqui em Pernambuco. As dificuldades de acesso à internet, de falta de equipamentos para acompanhar o curso semanalmente no AVA e as adversidades do dia-a-dia não são motivo para desestímulo por parte desse público".

Além de Diego Paixão, participam do trabalho a equipe do Departamento de Relações Internacionais (DRIN) do IFPE e os professores Adriano Costa, da Educação a Distância (EaD) do Instituto; Taclana Meneses, do Campus Recife; e Carlos Fernandes, do Campus Afogados da Ingazeira. Há também estudantes argentinos, colombianos, salvadorenhos e espanhóis participando do PLA em Rede em seus respectivos países. "Esse projeto reforça o compromisso do IFPE com justiça social, através de uma educação com prática cidadã e inclusiva. E mostra que estamos atentos às questões sociais mais sensíveis que afetam nosso entorno. Como casa de educação, não estamos ensimesmados no nosso academismo dentro de nossos muros, estamos prestando atenção ao que acontece à nossa volta. E o mais importante: buscando transformar para melhorar realidades difíceis", destaca o professor.

10/10/2021 12:09

Gmail - Pesquisa - Mestrado em Direito

Favor entrar em contato com [arinter@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:arinter@reitoria.ifpe.edu.br)

[Voltar para o topo](#)



Bruno Amorim Batista <[brunomorimbatista@gmail.com](mailto:brunomorimbatista@gmail.com)>  
Para: [arinter@reitoria.ifpe.edu.br](mailto:arinter@reitoria.ifpe.edu.br)

29 de setembro de 2021 11:45

Prezados, bom dia.

Sou mestrando em direito da Unicap, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a inserção dos imigrantes venezuelanos no nosso sistema educacional. Para tanto, estou levantando dados junto às escolas da educação básica do Recife, sobre o público alvo. Já obtive dados das redes municipal e estadual, através de suas secretarias, faltando apenas as informações da rede federal de ensino.

Desta forma, gostaria de lhes questionar se há alunos de origem Venezuelana matriculados na Instituição, e, em caso afirmativo, se eu poderia enviar um questionário com algumas perguntas sobre a integração deste.

Estou enviando e-mail, conforme a instrução que consta no site da Instituição, para fins de informações junto a secretaria. Caso necessário, posso utilizar outro meio ou comparecer presencialmente.

Atenciosamente,

**Bruno Amorim Batista**  
OAB-PE 31.072  
(81) 8.8898-7408

[Texto da mensagem anterior oculto]

←



**Ateniense Alves**

Educação

Fechada hoje

Conversar Ligar Encaminhar

Conta comercial ⓘ

Diretor de Assistência Estudantil

Domingo Fechada ▾

Av. Professor Luís Freire, 500. Sala A5.  
Cidade Universitária

ateniensealves@recife.ifpe.edu.br

← **Ateniense Alves** visto por último hoje às 10:26

Professor, bom dia. 11:55 ✓✓

Olá, me chamo Ateniense Alves agradeço seu contato. Como posso ajudar? 11:55

Me chamo Bruno Amorim, e recebi seu e-mail ontem com a notícia do curso de português para imigrantes Venezuelanos Warao. 11:56 ✓✓

Sou mestrando em direito da Unicap, e estou desenvolvendo uma pesquisa sobre a inserção dos imigrantes Venezuelanos no nosso sistema educacional. Para tanto, estou levantando dados junto às escolas da educação básica do Recife, sobre o público alvo. Já obtive dados das redes municipal e estadual, através de suas secretarias, faltando apenas as informações da rede federal de ensino. 11:56 ✓✓

Desta forma, gostaria de lhes questionar se há alunos de origem Venezuelana matriculados na instituição, e, em caso afirmativo, se eu poderia enviar um questionário com algumas perguntas sobre a integração deste. 11:56 ✓✓

0:19 12:05

Mensagem

← **Ateniense Alves** visto por último hoje às 10:26

0:19 12:05

Entendi 12:06 ✓✓

Irei entra em contato com eles então. 12:07 ✓✓

Agradeço o apoio, professor. 12:07 ✓✓

E desculpe-me o inconveniente. 12:07 ✓✓

Tranquilo precisando estamos aqui meu nome é professor Ateniense Alves Diretor da DAE Campus Recife 12:08

Muito obrigado, Professor. 12:16 ✓✓

30 de setembro de 2021

Professor, bom dia. Mais uma vez, me desculpe o incômodo, mas preciso da informação para a minha pesquisa. Enviei e-mails para a diretoria do IFPE, mas não obtive resposta. Será que eu poderia lhe pedir a gentileza de me fornecer algum telefone de contato com os responsáveis, para que eu possa conseguir as respostas que preciso? Caso não tenha ou não possa fornecer, eu compreendo. Mas, caso possa me ajudar, serei grato. 11:34 ✓✓

Mais uma vez, me desculpe o incômodo

Mensagem

← **Ateniense Alves** visto por último hoje às 10:26

Diretor da DAE Campus Recife 12:08

Muito obrigado, Professor. 12:16 ✓✓

30 de setembro de 2021

Professor, bom dia. Mais uma vez, me desculpe o incômodo, mas preciso da informação para a minha pesquisa. Enviei e-mails para a diretoria do IFPE, mas não obtive resposta. Será que eu poderia lhe pedir a gentileza de me fornecer algum telefone de contato com os responsáveis, para que eu possa conseguir as respostas que preciso? Caso não tenha ou não possa fornecer, eu compreendo. Mas, caso possa me ajudar, serei grato. 11:34 ✓✓

Mais uma vez, me desculpe o incômodo e, desde já, agradeço a atenção e o apoio. 11:35 ✓✓

0:14 11:54

Bruno Amorim Batista 11:55 ✓✓

brunoamorimbatista@gmail.com 11:55 ✓✓

Ateniense Alves  
↓ Mensagem de voz (0:14)

Muitíssimo obrigado 11:55 ✓✓

Mensagem

